

Raquel Maria Cardoso Pedroso

**A ESTRUTURA NARRATIVA DE PROFESSORES-
INTÉRPRETES DE LIBRAS EM ESCOLAS DE ENSINO
BÁSICO**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do grau de
mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio de
Arantes Leite.

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca
Universitária da UFSC.

Pedroso, Raquel Maria Cardoso
A Estrutura Narrativa de Professores-Intérpretes de
Libras em Escolas de Ensino Básico / Raquel Maria Cardoso
Pedroso ; orientador, Dr. Tarcísio de Arantes Leite -
Florianópolis, SC, 2014.
133 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Estrutura Narrativa. 3. Língua
Brasileira de Sinais. 4. Sinais Manuais e Não Manuais. 5.
Uso do Espaço e Partição do Corpo. I. Leite, Dr. Tarcísio de
Arantes . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Raquel Maria Cardoso Pedroso

**A ESTRUTURA NARRATIVA DE PROFESSORES-
INTÉRPRETES DE LIBRAS EM ESCOLAS DE ENSINO
BÁSICO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 29 de setembro de 2014.

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Ronice de Müller Quadros
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Marianne Rossi Stumpf
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Rachel Sutton-Spence
University of Bristol, Inglaterra

Este trabalho é dedicado à
comunidade surda do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Este foi um trabalho feito a muitas mãos e muitas vozes, por isso quero agradecer a todos que direta ou indiretamente colaboraram com sua execução.

Agradeço a minha família (marido, filhos e neto) pelo suporte e por compreender as inúmeras ausências. Aos meus familiares (irmãos, cunhado(a)s, sobrinho(a)s), pelas boas energias; e, em especial, a minha irmã Armi Maria Cardoso, que além de me ceder casa e atenção, deu valiosas contribuições técnicas nos momentos finais de produção.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho e amigos pelo incentivo; e à secretaria municipal e gerência estadual de educação pela autorização para que pudesse entrar nas escolas e conversar com os participantes desta pesquisa.

Agradeço aos meus mestres e colegas de curso pelos momentos de deleite intelectual, descobertas e aprendizagem. Quero registrar um agradecimento especial ao meu orientador, prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite, com quem nos encontros e desencontros cresci nesta aventura de orientação; e aos professores que aceitaram compor a banca, Prof^a Dr^a Ronice de Müller Quadros, Prof^a Dr^a Marianne Rossi Stumpf e Prof^a Dr^a Rachel Sutton-Spence, além do membro suplente prof. Dr. Markus Johannes Weininger, pelas contribuições valiosas ao texto.

E, finalmente, um agradecimento especial aos professores que aceitaram participar desta pesquisa, cedendo imagem e voz, mesmo cientes de que as análises poderiam não lhes ser favoráveis. Afinal de contas, sem eles não teria sido possível a realização deste trabalho.

A todos, muito obrigada!

“Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno.” (SACKS, 2010, p. 44).

RESUMO

A narrativa, a contação de histórias, ou a troca de ideias com um interlocutor ou um grupo a respeito de qualquer fato é uma habilidade que tem sido desenvolvida pelo homem há muito tempo. A habilidade narrativa também tem sido usada por muitos povos ao longo da história para divertir, transmitir valores e/ou passar ensinamentos. Por isso, ela é fundamental na educação. É importante que os professores desenvolvam essa habilidade, sobretudo os professores da educação básica. E para transmitir/reportar ao aluno surdo o que se passa na sala de aula, entende-se que seja uma condição *sine qua non* aos professores-intérpretes. Em vista disso, neste estudo, procurou-se avaliar a estruturação da narrativa recontada em Libras por professores-intérpretes que atuam no ensino fundamental. Para essa análise, foi utilizada como base teórica principal a estrutura narrativa de Labov e Waletzky (1967), por se tratar de um estudo feito com as narrativas produzidas por falantes não sofisticados, ou seja, com pouca, ou nenhuma, instrução formal. Dessa forma, esperava-se que ao recontar a “História da Pera” de Chafe (1980), os professores apresentassem as mesmas estruturas simples observadas pelos autores nas narrativas estudadas. Foi observada também a produção de sinais manuais e não manuais, bem como o uso do espaço e a partição do corpo; que na língua de sinais são fundamentais para o entendimento da mensagem. Das oito filmagens feitas com os professores-intérpretes recontando a história, três foram selecionadas para análise e estão descritas e discutidas neste relatório. Além das filmagens, os professores contribuíram com uma entrevista semiestruturada que possibilitou a composição do perfil de cada um dos participantes, revelando assim outros elementos como sua formação acadêmica e a visão sobre a Libras e a surdez. Ao analisar a estrutura, observaram-se indícios de proficiência narrativa que retratam a situação de desigualdade na educação de surdos inclusos na escola regular e a defasagem do profissional que tem a responsabilidade de ser o elo de conexão entre o aluno surdo e o saber.

Palavras-chave: Estrutura Narrativa. Língua Brasileira de Sinais. Sinais Manuais e Não Manuais. Uso do Espaço. Partição do Corpo.

ABSTRACT

The narrative, storytelling, or the exchange of idea with a partner or group concerning any fact is a skill that has been developed by man a long time ago. The narrative skill has also been used by many people the course of history for fun, transmit values and/or teaching. Therefore, it is crucial in education. It is important for teachers to develop this skill, especially basic education teachers. In view of this, this study sought to evaluate the structure of the narrative recounted in Libras for teacher-interpreters who work in elementary school. For this analysis, we used the narrative structure by Waletzky Labov(1967) as the main theoretical basis, because it is a study of the narratives produced by unsophisticated speakers, ie with little or no formal education. Thus, it was expected that in recounting the “Pear Story” by Chafe (1980), the teachers presented the same simple structures observed by the authors in the narratives studied. Production of manual and non-manual signals was also observed, as well as the use of space and the partition of the body; that in sign language are key to understanding the message. Of the eight films made with teachers-interpreters retelling the story, three were selected for analysis and are described and discussed in this report. Aside from filming, teachers contributed a semi structured interview that allowed the composition of each participant profile, thus revealing other elements like academic background and insight into Libras and deafness. By analyzing the structure, there were indications of narrative proficiency portraying the inequality in the deaf education included in the regular school and the lag of the professional who is responsible to be the connecting link between the deaf student and knowledge.

Keywords: Narrative Structure. Brazilian Sign Language. Manuals and Non-Manual Signals. Use of Space. Partition of the Body.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expressões não manuais.....	43
Figura 2 – O menino a olhar para o camponês na árvore.	48
Figura 3 – O camponês na árvore.....	49
Figura 4 – Exemplo ilustrativo dos elementos descritivos	79
Figura 5 – Abstract apresentado por Ari	85
Figura 6 – Orientação apresentada por Ari.....	86
Figura 7 – Complicação apresentada por Ari (Episódio 1)	87
Figura 8 – Complicação apresentada por Ari (Episódio 2)	88
Figura 9 – Complicação apresentada por Ari (Episódio 3)	89
Figura 10 – Complicação apresentada por Ari (Episódio 4)	90
Figura 11 – Complicação apresentada por Ari (Episódio 5)	92
Figura 12 – Resolução apresentada por Ari	93
Figura 13 – Orientação apresentada por Cris	95
Figura 14 – Complicação apresentada por Cris (Episódio 1).....	96
Figura 15 – Complicação apresentada por Cris (Episódio 2).....	97
Figura 16 – Complicação apresentada por Cris (Episódio 3).....	98
Figura 17 – Complicação apresentada por Cris (Episódio 4).....	99
Figura 18 – Complicação apresentada por Cris (Episódio 5).....	101
Figura 19 – Resolução apresentada por Cris	102
Figura 20 – Orientação apresentada por Ina	104
Figura 21 – Complicação apresentada por Lina (Episódio 1)	104
Figura 22 – Complicação apresentada por Lina (Episódio 3)	105
Figura 23 – Complicação apresentada por Lina (Episódio 4)	106
Figura 24 – Complicação apresentada por Lina (Episódio 5)	107
Figura 25 – Resolução apresentada por Lina	108
Figura 26 – Introdução da personagem protagonista por Ari (Complicação/ Episódio 3).....	109
Figura 27 – Introdução da personagem protagonista por Cris (Complicação/ Episódio 3).....	110
Figura 28 – Introdução da personagem protagonista por Lina (Complicação/ Episódio 3).....	111
Figura 29 – O roubo da cesta por Ari (Complicação/Episódio 3)	113
Figura 30 – O roubo da cesta por Cris (Complicação/Episódio 3)...	114

Figura 31 – Frequência de sinais manuais marcadores de transições de cena utilizados por Ari.	116
Figura 32 – Variação de sinais não manuais – o olhar – utilizado por Ari.	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expressões não manuais (ENM)	44
Quadro 2 – Espaços real, <i>token</i> e sub-rogado, a partir de Liddel	46
Quadro 3 – Síntese da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967)	53
Quadro 4 – Esquema da História da Pera de acordo com a estrutura narrativa de Labov	83
Quadro 5 – Nível de proficiência dos professores-intérpretes analisados.	118
Quadro 6 – Quadro comparativo dos participantes	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
ARPAS – Associação Regional dos Pais e Amigos dos Surdos
ASBRU – Associação de Surdos de Brusque
ASL – American Sign Language (Língua de Sinais Americana)
CCE – Centro de Comunicação e Expressão
CEB – Conselho de Educação Básica
CED – Centro de Ciências da Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
ELAN – Eudico Linguistic Annotator
ENM – Expressões não manuais
EUA – Estados Unidos da América
FPS – Frames Per Second
GERED – Gerência Regional de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1 – língua materna/primeira língua
L2 – língua estrangeira/segunda língua
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LO – língua oral
LS – língua de sinais
LSB – Língua de Sinais Brasileira
MEC – Ministério da Educação
MPEG – Moving Picture Experts Group
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PARAJASC – Parajogos Abertos de Santa Catarina
PNE – Plano Nacional para a Educação
SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFEBE – Centro Universitário de Brusque

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 OBJETIVOS	26
1.1.1 Objetivo Geral.....	26
1.1.2 Objetivos Específicos.....	27
2 BASE TEÓRICA DA PESQUISA.....	29
2.1 INTRODUÇÃO.....	29
2.2 ASPECTOS DA INSERÇÃO SOCIAL DOS SURDOS.....	30
2.2.1 Dificuldades de desenvolvimento da criança surda no ambiente familiar	30
2.2.2 Embates históricos quanto à educação dos surdos na educação regular.	33
2.2.3 Embates quanto à implantação de políticas de inclusão dos surdos na educação regular	36
2.3 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA LÍNGUA DE SINAIS	40
2.3.1 LS: uma língua natural.....	40
2.3.2 Aspectos do discurso em língua de sinais	42
2.3.2 Aspectos da narrativa na contação de uma história.....	50
2.3.4 (Re)Contação de histórias em LS.....	54
2.4 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	55
3. BASE METODOLÓGICA DA PESQUISA	57
3.1 O AMBIENTE DA PESQUISA.....	57
3.1.1 Caracterização da população de surdos.....	57
3.1.2 O movimento assistencial e associativo dos surdos em Brusque	59
3.2 O MÉTODO.....	62
3.2.1 A problemática da pesquisa	62
3.2.2 Características e delimitações da pesquisa.....	63
3.2.3 Os professores-intérpretes participantes	64
3.2.4 Etapas da pesquisa, procedimentos de coleta e tratamento	73
4. ANÁLISE.....	81
4.1 INTRODUÇÃO.....	81

4.2 PONDERAÇÕES SOBRE A ESTRUTURA NARRATIVA DA HISTÓRIA DA PERA.....	82
4.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS.....	84
4.3.1 A narrativa de Ari	84
4.3.2 A narrativa de Cris	95
4.3.3 A narrativa de Lina	103
4.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SINALIZAÇÃO – EPISÓDIO 3 DA COMPLICAÇÃO.....	109
4.4.1 A sinalização quanto à cena da introdução do protagonista	109
4.4.2 A sinalização quanto à cena do roubo da cesta	111
4.5 DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS.....	115
4.5.1 Indicativos de proficiência e impacto na educação dos surdos	115
4.5.2 Algumas considerações sobre a formação dos professores-intérpretes participantes da pesquisa	119
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127

1 INTRODUÇÃO

A língua de sinais, a mim, sempre me pareceu uma realidade distante. E por isso mesmo, nunca fez parte do rol de minhas preocupações (ou aspirações). Até que, por volta de 2006, me deparei com uma aluna surda na quinta série. E agora? De início, não sabia o que fazer. Embora já tivesse ouvido falar sobre, a língua de sinais estava, até então, situada num mundo fora do cotidiano em sala de aula. Não havia ninguém na escola que conhecesse essa língua; não havia intérprete na escola. A “função” de intérprete foi desempenhada por alguns colegas da menina que a acompanhavam desde a terceira série e já utilizavam a língua de sinais para se comunicar com ela.

Tradicionalmente fazia parte do conteúdo da quinta série identificar letra, fonema e dígrafo, separar as sílabas, identificar a sílaba tônica, conteúdos que exigem a habilidade auditiva. Como poderia ensinar isso àquela aluna? Ao procurar apoio com outros professores e com a direção da escola, fui orientada a conversar com a professora da quarta série que a havia acompanhado no ano anterior. A professora sugeriu que se trabalhasse de forma mais visual e que contasse com o apoio da turma. Indicou duas meninas que já se comunicavam com a aluna por sinais e sugeriu que deixasse as três sempre juntas. Questionei se isso era justo, afinal eram crianças e a professora falou que elas “adoravam” ajudar.

Naqueles primeiros meses de aula, fiquei imaginando como as informações chegariam à aluna surda e uma coisa parecia-me certa: as colegas que se comunicavam com a menina surda não tinham maturidade para desempenhar as duas funções: alunas e intérpretes. Ao entrar em contato com a sala multifuncional que havia numa escola da rede estadual, fui orientada a fazer adaptação do conteúdo. Pois para a aluna surda havia apenas as letras (consoante e vogal), partes que compunham as palavras (sílabas), as palavras que têm o acento (sobretudo aquelas às quais há mudança de sentido) e o tipo de acento; um foco mais visual (conforme haviam me instruído). Meu entendimento era limitado e, naquele momento, foi o possível. Mas, insatisfeita, passei a desejar conhecer esse universo surdo que se descortinava diante de mim.

No ano seguinte, segui tendo a menina surda como aluna, agora na sexta série, ainda sem professor-intérprete (ou de apoio), continuando a contar com a ajuda dos colegas. Mas nesse ano, eu

decidi organizar o meu tempo e iniciei um curso de Libras na sala multifuncional da escola estadual. Como era difícil? Ao final daquele ano, soube de um curso de Libras oferecido na Universidade de Uberlândia pela *internet*, o LibrasNet. Fiz esse curso, e mais tarde a continuação dele. Esses conhecimentos iniciais permitiram-me entender melhor o universo surdo e avaliar minha aluna com outro olhar. Percebi minhas limitações, minhas angústias aumentaram e tive de estudar mais, muito mais.

A busca por conhecer a Língua de Sinais (LS) passou a fazer parte de meu cotidiano: realizei o curso Libras24h da LSB Vídeo, a pós-graduação em Libras e Educação Especial, do Instituto Eficaz (Maringá/PR). Contando com essa incursão no mundo da Libras, no universo surdo, além de minha formação acadêmica, em 2009, recebi convite para lecionar a disciplina de Libras no curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque (Unifebe). Sentia-me numa posição incômoda, pois tinha ciência de que o lugar deveria ser ocupado preferencialmente por um professor surdo. Entretanto não há, até o momento, em Brusque alguém que se enquadre no perfil exigido pelo MEC.

Essa situação pessoal levou-me a refletir sobre questões relativas ao atendimento do aluno surdo na rede de ensino do município em Brusque¹. Nesse município, ainda são poucos os surdos que estudam e que conhecem a Libras. A falta de uma associação de surdos, que representasse de fato a comunidade surda, era um dos fatores que dificultava a interação e a prática da língua de sinais, tanto entre os surdos quanto entre surdos e ouvintes. A ASBRU, Associação de Surdos de Brusque, fundada recentemente, em fevereiro de 2013, surgiu depois de uma tentativa frustrada de fundação, há algum tempo, que provocou uma dissidência no grupo, que inicialmente se reunia no

¹ O Município de Brusque(SC), localizada no Vale do Rio Itajaí-Mirim é o palco desta pesquisa. O marco inicial foi 1860, quando o austríaco Barão Von Schneeberg, trouxe 55 colonos alemães, com o apoio do Presidente da Província, Dr. Francisco Carlos de Araújo Brusque. Outros imigrantes de origem alemã, polonesa e italiana seguiram o mesmo destino durante os anos que se seguiram. O movimento migratório não cessou e, nas últimas décadas, foi crescente, recebendo população diversas regiões do País. A cidade tornou-se um grande celeiro de diversidade cultural. E a maioria dos colaboradores de nossa pesquisa faz parte desse movimento migratório, ou seja, não é nativo da cidade de Brusque. (NIEBUHR, 2013).

SESC para jogar futsal e vôlei. Apesar dos desentendimentos iniciais, alguns não desistiram e assim, a ASBRU é uma realidade hoje.

Há anos já existe em Brusque outra associação, a ARPAS, Associação Regional de Pais e Amigos dos Surdos, que tem por objetivo apoiar os surdos e suas famílias com atendimento de fonoaudióloga, compra de aparelhos auditivos, ajuda em passagem e hospedagem para o responsável que acompanha a criança surda para Bauru (SP), quando consegue o implante coclear pelo SUS. Diferentemente da ASBRU, a ARPAS não representa a comunidade surda, mas sim a sociedade de forma geral que apoia os surdos, mas os vê como “deficientes”.

O contato com outras associações e a interação com surdos de outros estados pela *internet* (ou que migraram para a cidade) ajudou a despertar a comunidade surda para a criação da associação, além do esporte. A carência de intérpretes e/ou professores bilíngues para garantir os direitos dos surdos ao acesso à educação é outra preocupação dessa comunidade. A jovem Associação, desse modo, vem se situando como um espaço para o uso da língua de sinais entre os surdos e na troca com ouvintes, no qual parece se consolidar o entendimento de que essa troca é fundamental para o fortalecimento de sua língua e cultura; além disso, vem prevalecendo a ideia da associação como instrumento de luta para fazer valer seus direitos e conquistar representatividade na sociedade.

A preocupação com a carência de intérpretes e/ou professores bilíngues parece estar relacionada com a inclusão escolar dos surdos, pois muitos desejam vencer a barreira da comunicação e aprender de fato, não apenas passar de ano/série; querem fazer faculdade, e vivem a dificuldade de encontrar intérpretes na cidade. Afinal, a aprendizagem é possibilitada por intermédio da língua, da interação comunicativa.

Por outro lado, essa situação de carência de intérpretes no Município tem sido vista por profissionais da educação como uma oportunidade de agregar mais valor ao seu trabalho, buscando assim novos campos possíveis de atuação. Muitos ouvintes procuram os cursos de extensão oferecidos pelo Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) para aprimorar-se ou, tendo uma noção básica, assumir essas funções nas escolas. Alguns desses professores acreditam que se tiverem uma base, podem se aperfeiçoar e aprender mais à medida que estiverem na sala de aula com o aluno surdo. Entretanto, por vezes, o

aluno surdo também não conhece a Libras e aprende a língua de sinais com esse professor/intérprete que não tem o mínimo de proficiência para isso.

A formação de intérpretes com nível de proficiência aceitável para atuar na educação básica tornou-se política pública, diante das exigências da nova LDB e, nos grandes centros urbanos, é mais frequente a existência de comunidades surdas organizadas em associações e universidades envolvidas na pesquisa sobre a cultura surda com oferta de cursos de instrutor e/ou intérpretes de Libras ministrados por professores surdos fluentes. No entanto, observou-se pelos estudos revisados que outros municípios de pequeno e médio porte encontram-se em situação similar a Brusque em relação à carência de intérpretes.

1.1 OBJETIVOS

Neste contexto, inicialmente pensamos ser oportuna a investigação do nível de proficiência do profissional que está na educação básica atuando como professor-intérprete de crianças surdas. Afinal, é muito importante que esse profissional tenha uma boa formação, pois será por meio dele que o aluno surdo terá acesso aos conhecimentos básicos para sua formação intelectual. Assim, nosso objetivo inicial desta pesquisa era avaliar o nível de proficiência narrativa na Libras de professores-intérpretes que atuam em escolas de ensino fundamental e básico do município de Brusque(SC).

Entretanto, ao utilizar a narrativa como base de pesquisa com o intuito de selecionar variáveis ou critérios linguísticos para análise, foi percebido que ao recontar um acontecimento, a estrutura da narrativa das produções em Libras permitia discutir criticamente as circunstâncias de formação e atuação dos professores-intérpretes participantes. Havendo necessidade, assim, de se alterar esse objetivo.

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a estrutura narrativa em Libras nas produções de professores-intérpretes que atuam em escolas de ensino básico do município de Brusque (SC), localizando indícios do nível de proficiência.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Selecionar uma ou mais variáveis ou critérios linguísticos para análise da proficiência dos professores-intérpretes;
- Discutir comparativamente a estrutura narrativa da recontagem de uma narrativa por professores surdos usuários de Libras como L1 e professores ouvintes usuários de Libras como L2;
- Discutir as circunstâncias de formação e atuação dos professores intérpretes.

O relatório desta pesquisa está organizado em cinco capítulos, sendo o primeiro, introdutório. O segundo refere-se à base teórica e o terceiro, à base metodológica que orientou a pesquisa, no qual também é apresentado o perfil dos professores-intérpretes de Libras de escolas de ensino básico que participaram desta pesquisa. No quarto capítulo, são apresentadas as análises com a descrição das estruturas narrativas, sua discussão e análise à luz do suporte teórico. Por último, nas considerações finais apresento um resumo desta análise e discussão, buscando responder aos objetivos da pesquisa e apontar perspectivas para novos estudos.

2 BASE TEÓRICA DA PESQUISA

2.1 INTRODUÇÃO

O papel que o professor-intérprete² desempenha na sala de aula, muitas vezes vai além de sua função que, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, é de prestar serviço de apoio pedagógico em sala de aula atuando junto ao aluno surdo. Não é raro de se encontrar, no entanto, surdos que tiveram o primeiro contato e aprenderam a Libras na escola, com o professor-intérprete, quando essa aprendizagem deveria ocorrer de outra forma, bem antes da escola, envolvendo a família e a criança num ambiente bilíngue.

Essa situação levou-nos a questionar a habilidade narrativa em Libras desses profissionais. Assim, ao estudar a estruturação da narrativa em Libras pelos professores-intérpretes que atuam na educação básica, observamos que algumas questões relativas tanto à constituição do aluno surdo, quanto aos laços afetivos que se formam na família e na escola perpassam toda problemática.

Assim, neste capítulo, num primeiro momento, procuramos pontuar teoricamente alguns aspectos do ambiente familiar, da educação do surdo, na educação regular, identificando também as políticas públicas de inclusão do surdo na escola, de forma que o leitor possa se situar nesse processo, pontuando alguns aspectos conflitantes, e entender a importância de se ter professor-intérprete proficiente nas escolas.

Na sequência, buscamos caracterizar o contexto linguístico na educação do surdo, apresentando as línguas de sinais para que o leitor menos familiarizado com essa temática possa perceber algumas especificidades da Libras. Em seguida, discutimos, também, alguns aspectos do discurso sinalizado – como os sinais não manuais, o uso do espaço e a partição do corpo – que são importantes na interação discursiva para a compreensão do contexto narrado. A estrutura narrativa de Labov será tratada aqui como base na produção das estruturas narrativas, pois independentemente da língua utilizada, seja oral ou de sinais, a estruturação da narrativa é fundamental para o entendimento na interação comunicativa.

² O termo professor-intérprete que utilizamos neste trabalho, foi citado no artigo oitavo (inciso IV, alínea b) da Resolução CNE/CEB de 11 de setembro de 2001.

2.2 ASPECTOS DA INSERÇÃO SOCIAL DOS SURDOS

A abrangência do termo “surdo” impede, de acordo com Sacks (2010, p.17), que se dê conta da imensa variedade de graus de surdez³. Em relação à educação dos surdos, o autor afirma que “não é apenas o grau de surdez que importa, mas principalmente a idade, ou o estágio em que ocorre.” Destaca ainda que é inimaginável, para uma pessoa com audição normal, a situação de se nascer com surdez severa ou profunda ou de se perder a audição antes de se ter adquirido a língua da comunidade ouvinte. (SACKS, 2010, p.19).

As pessoas nessa situação encontram-se na categoria de “surdez pré-linguística”, ou seja, que “nunca ouviram, não têm lembranças ou imagens ou associações auditivas possíveis.” (SACKS, 2010, p.19). A “surdez pós-linguística”, por sua vez, é a categoria da qual fazem parte as pessoas acometidas com a surdez depois de “uma sólida compreensão da língua”; quando já possuíam noções de pronúncia e inflexões, construção e organização de sentenças, expressões idiomáticas e um vocabulário que pode ser ampliado com a leitura. (SACKS, 2010, p. 23)

As relações nos ambientes familiar e educacional, em ambas as situações, são percebidas de formas diferentes pelos ouvintes próximos, que atribuem qualidades mais generosas ao segundo caso em detrimento do primeiro, destacando a dificuldade da criança em se adequar, quando é dever da família e da escola fazer essa adequação.

2.2.1 Dificuldades de desenvolvimento da criança surda no ambiente familiar

Ao nascer, os primeiros contatos da criança com o mundo linguístico, na maioria das vezes, é estabelecido por intermédio da mãe (ou cuidadores) e outras pessoas adultas com quem ela conviva.

³ A OMS (Organização Mundial de Saúde) classifica as perdas auditivas em cinco níveis/graus: Normal – perda auditiva de até 25dB; Leve – perda auditiva de 26 a 40dB; Moderado – perda auditiva de 41 a 60 dB; Grave (ou severo) – perda auditiva de 61 a 80 dB; Muito grave (ou profundo) – perda auditiva de mais de 81dB (incluindo a surdez). (PIATTO e MANIGLIA, 2001, p.1).

Essas pessoas são fundamentais no processo da aquisição da língua como instrumento de comunicação da criança com o mundo. Elas são responsáveis por introduzir à criança as perguntas que induzem à investigação e introduzem o pensamento como: “Como?”, “Por quê?” e “E se?”. É por meio do desenvolvimento do pensamento que a criança passa do mundo concreto e perceptivo para o mundo conceitual e abstrato. (SACKS, 2010, p.62).

A criança, com audição normal e sem comprometimentos neurológicos, ou a criança surda, que tenha recebido estímulos linguísticos adequados desde o nascimento, chega à fase da abstração por volta dos cinco anos de idade. (QUADROS, 2011, p.16). Nem todas as crianças surdas, no entanto, têm acesso a uma língua de sinais desde pequenas.

O nascimento de uma criança surda na comunidade ouvinte, por vezes, mostra-se problemática. Principalmente porque, como discute Strobel (2009, p.25), a família ouvinte “está acostumada com padrão ‘normalizador’ para integrar [a criança] à vida social” e, na maioria das vezes, desconhece por completo o “mundo dos surdos”. Lembra Sacks (2010, p.63), que os pais ouvintes, provavelmente não sabem como fazer para se dirigir à criança e, quando conseguem se comunicar, usam formas rudimentares de diálogo e uma linguagem que não favorecem o seu progresso intelectual.

Quando nasce uma criança surda numa família ouvinte, geralmente, não é percebido de imediato. Somente por volta dos 20 meses, quando a criança não desenvolve a fala é que as famílias percebem que há algo diferente em seu comportamento. E a constatação da surdez é, num primeiro momento, aterrador, comenta o citado autor. Dependendo da orientação dos profissionais (médico e fonoaudiólogo) que procuram, a família pode perceber a surdez como uma doença, investindo tempo, dinheiro e sofrimento na busca da cura; ou aceitar como uma diferença e procurar apoio em grupos e associações de surdos. O mais comum, entretanto, é a primeira hipótese.

A não aceitação da surdez pela família reflete-se na não aceitação da língua de sinais, o que, segundo Stumpf (2014, p.1), “tensiona e desqualifica as relações familiares gerando conflitos” que têm graves consequências para os envolvidos e prejudicam o desenvolvimento da criança. Do contrário, observa a autora, o reconhecimento e a aceitação da diferença e o engajamento da família

na comunidade surda demanda um esforço extraordinário e a incursão num caminho desconhecido. Sabe-se que não é fácil, mas não impossível, tomar a decisão de aprender e usar a língua de sinais (que será como uma língua estrangeira) dentro da família. Mas vale ressaltar que esta decisão favorece o desenvolvimento e, posteriormente, o sucesso da criança no meio escolar.

Conforme observa Stumpf (2014, p.1), há muitos relatos de relações familiares conflituosas, casos de abandono, de instabilidade emocional, de exclusão e limitação do papel dentro da família, por conta da ineficiência comunicativa. Esses exemplos, infelizmente, são os que prevalecem.

Há, no entanto, casos especiais como o de Charlotte, apresentado por Sacks (2010, p. 64-68, 102), que nasceu surda numa família de ouvintes e aos seis anos de idade lia com fluência e demonstrava uma verdadeira e espontânea paixão pela leitura. Enquanto a maioria de nós passa pela vida conhecendo apenas uma língua e uma cultura, Charlotte surpreende sendo, com tão pouca idade, bilíngue e bicultural. Não é um caso de milagre ou superdotação como alguns poderiam supor. É investimento dos pais.

Quando receberam o diagnóstico de surdez da filha, que estava com dez meses de vida, os pais de Charlotte vivenciaram uma série de emoções: “descrença, pânico e ansiedade, raiva, depressão e tristeza e, finalmente, aceitação e apreciação”, como relatou a própria mãe da menina. Passado o primeiro momento de choque, e sabendo que ela não teria condições de assimilar facilmente a língua oral, os pais, alguns parentes e amigos mais próximos decidiram aprender e usar a língua de sinais. (SACKS, 2010, p. 64).

A exposição de Charlotte a um ambiente linguístico adequado foi fundamental para que ela se desenvolvesse intelectualmente dentro dos padrões esperados. E isso só foi possível porque houve uma adequação na família que, infelizmente, não é comum. Dificuldade semelhante se repete no ambiente escolar, onde os alunos surdos geralmente são enquadrados no mesmo formato educacional dos alunos ouvintes. As diferenças não são respeitadas. Essa inadequação no ambiente escolar pode revelar um sucesso ou um fracasso, que erroneamente é atribuído ao aluno, quando deveria ser da escola, ou do sistema político educacional, que tem uma visão recorrente e distorcida de que basta colocar um intérprete para acompanhar o aluno surdo, resolvendo-se assim o problema.

2.2.2 Embates históricos quanto à educação dos surdos na educação regular.

Na escola regular, de modo geral, que ainda é criada e pensada para os alunos ouvintes, qualquer criança fora do padrão dito “normal” encontrará dificuldades. Esse descompasso em relação aos surdos, principalmente, entretanto, não é recente. Historicamente as pessoas com surdez têm sofrido enormemente com privações e violências de diversos tipos.

Os surdos, até o século XV, viviam sob a crença social ouvinte de que não tinham condições de ser educados, porque eram incapazes de se comunicar. A surdez, naquela época, era vista sob numa perspectiva negativa, era considerada um castigo divino. A educação, nesse período, era obtida apenas por meio da palavra falada. (SLOMSKI, 2012, p.26).

Mais tarde, no século XVII, sob as ideias iluministas de liberdade e igualdade como direito de todos, surgiram instituições especializadas para a educação de pessoas surdas.

Nesse período, Samuel Heinicke desenvolveu, na Alemanha, uma abordagem baseada na “leitura orofacial”, que atribuía grande valor à fala, e fazia com que a criança aprendesse a linguagem oral apenas por meio da leitura orofacial e da amplificação sonora. Essa abordagem deu origem à perspectiva oralista, para a qual a surdez é uma patologia que precisa ser tratada e curada; e o gesto, a língua de sinais e o alfabeto digital são proibidos. Contrapondo-se ao método alemão de Heinicke, o abade De L’Epée, na França, a partir do estudo da língua de sinais utilizada por gerações de surdos franceses, desenvolveu a abordagem baseada na comunicação gestual. De L’Epée defendia o direito de o surdo usar a língua de sinais como sua língua “natural”, conquistou seguidores importantes e conseguiu apoio para fundar, em 1755, a primeira escola pública para surdos. Em sua escola, o abade treinou muitos professores ouvintes e surdos, e ao morrer, em 1789, seus seguidores “já haviam criado 21 escolas para surdos na França e Europa.” (SACKS, 2010, p.27).

O século XVIII (mais precisamente a segunda metade) é considerado a era de ouro da história dos surdos, pois a criação de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos, representou o marco da “emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido

surgimento em posições de importância e responsabilidade”. A escola de De L’Epée, marco desse período glorioso, durante a Revolução Francesa, passou por um momento delicado e teve seu futuro incerto por algum tempo, mas ressurgiu posteriormente com a nova denominação sob a direção do brilhante gramático Sicard. (SACKS, 2010, p. 31).

No século XIX, a língua de sinais usada pelos surdos franceses atravessou o Atlântico. Em 1816, Laurent Clerc, como nos conta Sacks (2010, p.31), chegou aos Estados Unidos com Thomas Gallaudet e surpreendeu os professores americanos.

Laurent Clerc [...] exerceu uma influência imediata e extraordinária, pois os professores americanos até então nunca haviam estado na presença de um surdo-mudo de inteligência e educação notáveis, nunca haviam imaginado alguém assim, nem cogitado sobre as possibilidades adormecidas nos surdos.

Quase quarenta anos depois, em 1855, Hernest Huet chegou ao Brasil, a convite do imperador D. Pedro II, com a missão de iniciar a educação de surdos brasileiros. O professor francês, herdeiro da tradição educacional iniciada por De L’Epée, solicitou ao imperador a construção de uma escola especial para surdos, que se concretizou em 26 de setembro de 1857 com a fundação do Instituto de Educação de Surdos-Mudos (atual INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos) no Rio de Janeiro. (LEITE, 2004, p.25).

Na Europa, a abordagem baseada na leitura orofacial, de Heinicke, e a abordagem baseada na comunicação gestual, de De L’Epée, disputavam espaço e conquistaram defensores e opositores. Essa batalha teve o Congresso Internacional dos Surdos, em Milão, como palco principal, em 1880, do qual os surdos não puderam participar. Nesse congresso, Alexander Graham Bell defendeu o método de Heinicke e foi vitorioso. Assim, por decisão dos congressistas as línguas de sinais foram proibidas na educação de surdos em todo mundo. (SACKS, 2010).

A situação das línguas de sinais não mudou muito, no mundo, até a década de 1960, quando o linguista William Stokoe publicou *Sign Language Structure* e, em 1965, “com seus colegas surdos Dorothy Carterline e Carl Croneberg, publicou *A Dictionary of*

American Sign Language.” A publicação dessas obras, no princípio consideradas como absurdas pela comunidade científica, representou, poucos anos depois, uma dupla revolução. “Uma revolução científica, atentando para a língua de sinais e seus substratos cognitivos e neurais, e uma revolução cultural e política.” (SACKS, 2010, p.71).

A partir da publicação dos estudos de William Stokoe, e por conta dos fracassos apresentados com o método alemão, surgiu a proposta da comunicação total, que defendia a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para efetivar a comunicação entre os surdos, e entre surdos e ouvintes. “Diferentemente do oralismo, a comunicação total acredita que o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda.” (POKER, 2011, p.1).

Em 1981, os trabalhos de Danielle Bouvet e pesquisas realizadas na Suécia e na Dinamarca, trouxeram a tona outra abordagem: o bilinguismo. Essa abordagem defende que a língua de sinais é a língua natural do surdo, e que a criança surda deve ser iniciada o mais cedo possível nessa língua, para ser alfabetizada na língua oral posteriormente. Isso facilita o desenvolvimento de conceitos e a relação autônoma da criança surda com o mundo. O bilinguismo reconhece a língua de sinais como autêntica, independente e com estrutura própria, contrapondo-se, dessa forma, à filosofia da comunicação total que privilegia a estrutura da língua oral sobre a de sinais. (POKER, 2011).

Dessa forma, cabe pontuar que a educação bilíngue, que tem suas raízes nas ideias defendidas por De L’Epée, propõe o uso da língua de sinais como primeira língua (L1) para os surdos e a língua oral escrita como segunda (L2). Na literatura, há consenso de que é com língua de sinais que o surdo pode expressar-se, discutir conceitos, avançar intelectualmente de forma natural e confortável.

No Brasil, como destaca Leite (2004, p. 28), as mudanças tiveram início a partir dos estudos conduzidos por Lucinda Ferreira Brito, no Rio de Janeiro, na década de 1980, que impulsionaram o processo de reconhecimento e os estudos acadêmicos sobre a Libras. E a década de 1990 ficou marcada pelo movimento político na educação em prol da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, cujo marco principal foi a Declaração de Salamanca em 1994.

Na década seguinte, 2000, vimos surgir com mais força as figuras de professor auxiliar, professor-intérprete e professor bilíngue em Libras nas escolas de educação básica regular, assim como as salas multifuncionais para atendimento especializado. Por conta disso, as escolas de educação especial para surdos e cegos começaram a ter sua funcionalidade questionada, resultando em ameaça de desativação da mais antiga de todas, o INES no Rio de Janeiro. Fato que gerou protestos dos surdos em todo Brasil e uma marcha em Brasília, em 2011. (LEONE, 2011).

O embate dessas formas de educação especial e inclusiva refletem transformações sociais mais amplas e, em especial de mudanças nas políticas educacionais que efetivamente vem ocorrendo no Brasil nas últimas décadas. Assim, cabe destacar a seguir, de forma breve, as leis e decretos que regulamentam o processo de inclusão das pessoas com deficiência, em especial o surdo, na escola regular.

2.2.3 Embates quanto à implantação de políticas de inclusão dos surdos na educação regular

Tanto a educação especial para os surdos, discutida no item anterior, como a educação geral, no mundo e no Brasil, tem passado por transformações ao longo do tempo. Em particular, o movimento recente de “inclusão”, ao tematizar a questão das diferenças no espaço escolar, acabou interferindo diretamente nos rumos da educação dos surdos, complexificando ainda mais o processo. Na educação dos surdos hoje, é possível identificar dois movimentos: um que vem da educação especial e defende uma escola para surdos e outro da inclusão do surdo em escolas regulares.

A inclusão das pessoas com deficiência na escola regular teve seu germe com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948; cujos três primeiros artigos trazem a base que fundamenta a ideia de “escola para todos”. Esses artigos declaram que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...] sem distinção de qualquer espécie [...]” (ONU, 1948, p.1).

A Declaração de Salamanca, em 1994, reitera a concepção de igualdade, e proclama o direito fundamental de toda criança à educação com as condições necessárias para alcançar o grau de

aprendizagem adequado. Também especifica que os alunos com deficiência devem ter acesso à escola regular, com uma pedagogia centrada na criança, que combata atitudes discriminatórias e crie comunidades acolhedoras, para construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos. (UNESCO, 1994, p. 1).

Na mesma conferência em Salamanca, os delegados formularam o documento “Estrutura de Ação em Educação Especial” com o objetivo de informar as nações participantes sobre as questões políticas, além de guiar as ações educativas governamentais e de organizações não governamentais “na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial.” Nesse documento, na seção dois, “Orientações para a ação em nível nacional”, o item 19 traz orientações que trata especificamente da questão do aluno surdo e do cego-surdo ressaltando a importância de “uma linguagem de signos⁴” para garantir que “todas as pessoas surdas tenham acesso à educação”. Também sugere que “a educação deles [de surdos e pessoas surdas-cegas] pode ser mais adequadamente **provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.**” (grifo nosso)

Sabidamente, o documento produzido pelos conferencistas de Salamanca traz uma orientação adequada que parece não ter sido bem entendida pelo governo brasileiro, que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de dezembro de 1996, especifica em seu artigo 4º (inciso III), que é dever efetivo do Estado garantir, no âmbito da educação pública, um “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, **preferencialmente na rede regular de ensino**[...]”. (BRASIL, 1996, p.1). (grifo nosso).

Com a expressão “preferencialmente”, a LDB abre a possibilidade, mas não obriga. Entretanto, a Resolução CNE/CEB n. 2, que institui “As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (em 11 de setembro de 2001) estabelece categoricamente, em seu artigo 7º, que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais **deve ser realizado em classes comuns do ensino regular**, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” (grifo nosso).

⁴ O que se propõe aqui é a “língua de sinais”. Esta expressão usada no texto oficial é provável que seja uma tradução equivocada do espanhol para o português.

Assim, o aparato legal e as políticas que dele decorrem, vêm garantindo o direito à matrícula na escola regular para todos, mas as escolas não estavam (e ainda não estão) preparadas para acolher esses novos alunos, nem na parte física (faltava espaço, salas, rampas de acesso e banheiros adaptados), tampouco na parte operacional (o corpo docente e administrativo). Nesse contexto, parece evidente que foi esquecido de se observar que a inclusão dos surdos na escola regular não depende apenas de adequações de espaço e material, ela é muito mais complexa, pois envolve uma língua e uma cultura diferente.

Um ponto positivo é que o processo de inclusão dos surdos em escolas regulares vem propiciando a abertura de espaços inclusivos nos campos educacional, trabalhista e social. Em todas as escolas, que recebem alunos surdos, é cada vez mais frequente a figura do intérprete (ou professor-intérprete) em sala de aula. Mas o aluno surdo, em contrapartida, continua sendo um “peixe fora d’água”, pois nem sempre há na escola um grupo de surdos, uma comunidade com a qual possa interagir em espaços e horários alternativos, como a hora do recreio e eventos escolares extra-classe.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 8º, determina que toda escola regular de ensino deve prever a inclusão de pessoas com qualquer deficiência na organização de suas classes comuns. E salienta, no inciso IV, a necessidade dos serviços de apoio pedagógico especializado e da figura do professor-intérprete para mediar a aprendizagem do aluno.

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis. (BRASIL, 2001, p.1).

O conflito está no fato que a resolução não diferencia as deficiências e, na alínea b, ao citar “linguagens e códigos aplicáveis” coloca a Libras e o Braille no mesmo patamar. Como se a surdez e a cegueira fossem deficiências de mesmo nível. Mas não são comparáveis, mesmo porque, segundo Sacks (2010, p.19), “nascer

surdo é infinitamente mais grave do que nascer cego pelo menos de forma potencial.” A pessoa cega tem a limitação espacial pela ausência de visão, mas a aquisição da linguagem, o desenvolvimento do pensamento da criança cega, acontece em período igual ao da criança sem deficiência. Dessa forma, podemos dizer que o dano intelectual é sem dúvida maior à pessoa surda pela ausência de um ambiente linguístico adequado no período apropriado para aquisição da linguagem.

A inclusão dos surdos na escola regular, como vemos, vai muito além de uma questão de acessibilidade, ela passa pela difusão de uma língua, de uma cultura, e por uma mudança de visão política. Essas mudanças estão previstas no documento intitulado “Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina” (2004), no qual um grupo de pesquisadores (fonoaudiólogos, pedagogos, professores e um instrutor de Libras), sob a consultoria de Ronice Muller de Quadros, já trazia uma discussão e reconhecia que o “aluno surdo tem o direito de ter acesso ao conhecimento por meio de sua própria língua, ou seja, da língua de sinais.” (SANTA CATARINA, 2004, p.24).

Essa política já estava em consonância com as políticas e práticas da educação especial definidas pela Declaração de Salamanca, indo além da política nacional prevista pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresentando com detalhes a formação de turmas com professores ouvintes bilíngues ou professores surdos (na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental) e professores intérpretes (nas turmas mistas dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio), bem como caracteriza o perfil destes profissionais. (SANTA CATARINA, 2004).

O documento de Santa Catarina vai ao encontro do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, aprovado recentemente. Neste documento, a meta 4, que trata especificamente da educação especial, traz como estratégia 4.7 a garantia de oferta de uma “educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua”. A estratégia prevê o atendimento a alunos surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos Decreto 5.626/2005 em seu artigo 22. (BRASIL, 2014).

2.3 ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LÍNGUA DE SINAIS

2.3.1 LS: uma língua natural

A primeira ideia que as pessoas, de modo geral, têm da língua de sinais (LS) quando vê sua produção em *loco* ou nas “janelas” da TV é de que se trata de um conjunto de gestos, mímica e teatralização. Embora o discurso sinalizado possua elementos como o movimento das mãos e do corpo e expressões faciais, tem a mesma eficácia de um discurso falado. As línguas de sinais podem expressar qualquer ideia, discutir qualquer tema, desde contar uma simples piada a proferir reflexões complexas, fazer poesia. As línguas de sinais permitem o mesmo grau de abstração alcançado pelas línguas orais. (HARRISON, 2013, p. 27).

A mímica tem a característica de obviedade, qualquer pessoa pode entendê-la, a LS não. Mas esta não é uma questão forte o bastante para comprovar que as LSs são de fato línguas naturais⁵ como a maioria das línguas orais. Para comprovar a naturalidade de qualquer língua, esclarece Leite (2010), os linguistas modernos comparam-na utilizando como parâmetro três aspectos que são considerados importantes nas línguas naturais: a dupla articulação, a arbitrariedade e a linearidade.

(1) A dupla articulação demonstra que as línguas naturais têm uma característica muito importante que é a produtividade. Assim, por meio dos elementos mínimos, como os fonemas, pode-se recombinar de diferentes maneiras e criar novas palavras. Nas LSs, como foi demonstrado por Stokoe (apud LEITE, 2010), há os parâmetros: configuração de mão, localização e movimento; que também representam partes e tem pares mínimos. Dessa forma, se eu fizer uma forma manual básica como deixá-la fechada como o polegar ao lado do dedo indicador, essa configuração isolada não tem representatividade, mas, na Libras, pode significar a letra A, batendo com essa forma de frente no queixo tem o significado de PEDRA, fazendo movimentos circulares no peito é uma variação de AGOSTO.

⁵ Língua natural, segundo Silva (2011, p.145) é a “língua que se desenvolve sem a interferência formal externa. [...] são sistemas dinâmicos que sofrem alteração ao longo do tempo.” Em oposição, há a língua artificial, que é uma “língua inventada para propósitos específicos de comunicação ou para fins de linguagem computacional.”

(2) O aspecto da arbitrariedade demonstra que as palavras/signos são concebidos sem motivação. Por exemplo, a palavra CASA. Por que essa palavra tem o significado que tem para nós? Qual a motivação? Não tem resposta. Da mesma forma nas LSs, apesar de grande parte dos sinais terem uma característica icônica, há outros tantos que não tem, como por exemplo o sinal de TIO/TIA que é produzido com a configuração da mão em C na testa. Pode até ter uma explicação, mas isso não torna esse sinal icônico. (LEITE, 2010).

(3) Por último, o aspecto da linearidade, que é um parâmetro próprio das línguas orais, diz respeito à questão da produção das palavras. O falante só pode produzir uma palavra por vez, de forma linear. Este aspecto nas LSs pode ser comprovado no movimento e na formação dos sinais compostos. Por exemplo, o sinal de BOM não pode ser produzido com um movimento inverso, e o sinal composto de ESCOLA, não pode ser realizado com a inversão dos elementos. (LEITE, 2010).

Por meio da análise desses três aspectos os linguistas das línguas de sinais, segundo Leite (2010), comprovaram que as LSs são de fato língua natural, que possui características fonológicas e gramaticais e, portanto, ricamente produtiva. Apesar disso ainda persistem alguns mitos como o da “universalidade” da LS. Na verdade, as línguas orais são mais universais do que as LSs. A língua portuguesa, por exemplo, é falada em oito países; mas a Libras é a língua de sinais falada somente no Brasil. Basicamente cada país tem a sua LS, podendo haver algumas similaridades de acordo com a origem da língua, mas há diferenças inclusive no alfabeto. O que quase não acontece com as línguas orais.

Muitos ainda veem a LS como um “código secreto dos surdos”. Esse mito provavelmente tem motivação histórica visto que, segundo Gesser (2009, p. 25-6), os surdos foram proibidos de usar sua língua natural durante décadas. Quando desobedeciam, eram severamente castigados e tinham suas mãos amarradas para não utilizá-las. Muitos surdos foram educados em asilos, mosteiros ou escolas em regime de internato e, nesse universo, era natural que se os internos quisessem usar a LS o fariam às escondidas. A LS é uma língua natural e, sobretudo, humana; qualquer pessoa que tiver interesse pode procurar cursos oferecidos por escolas, universidades, associações de surdos e aprendê-la.

Uma crença muito recorrente também é que a “LS é o alfabeto manual”. Essa crença não tem fundamento, pois se a LS fosse o alfabeto, os surdos usariam a língua portuguesa para se comunicar, porém numa modalidade gestual. Seria, mais ou menos, como acontece com os cegos que usam o código Braille. É a mesma língua portuguesa que eles utilizam, mas usam um sistema diferente para a leitura e escrita. O alfabeto manual tem uma função muito específica na interação entre os usuários da LS, é um recurso utilizado para soletrar nomes próprios (de pessoas, lugares, empresas), siglas, vocábulos que não tem ou não se conhece o sinal e alguns sinais que utilizam a soletração em sua formação, como por exemplo, o sinal de NUNCA. (GESSER, 2009, p.29).

O surgimento de mitos e crenças é processo comum em relação ao que é desconhecido. Muitas dessas crenças, no caso da LS, em pouco tempo, não terão mais sentido, pois hoje com o advento das tecnologias de vídeo e imagem, o contato com cenas envolvendo a LS é cada vez mais frequente: na TV, na internet, em *shoppings*, e em muitas outras situações. Ao se observar uma conversação, será possível, dessa forma, perceber na interação de usuários de língua de sinais as características discursivas de uso do espaço, expressões não manuais e partição do corpo que serão apresentadas e discutidas a seguir.

2.3.2 Aspectos do discurso em língua de sinais

Desde a publicação dos estudos de Stokoe, já foram cinco décadas de pesquisas que puderam servir como evidência à comunidade acadêmica de que as línguas de sinais são línguas naturais legítimas. A principal diferença entre as línguas são os canais de produção e percepção, enquanto na LO (oral-auditiva) a produção acontece na articulação do aparelho fonador; a LS (espacial-visual) tem sua produção num espaço muito mais amplo e menos limitado.

A característica da produção gestual, no entanto, não é exclusividade das LS. Pesquisas recentes têm mostrado que a gestualidade que acompanha a fala nas LOs tem grande significação, de forma que se está começando a ver língua e gesto como componentes de um único sistema cognitivo. De fato, ao se observar uma interação discursiva entre ouvintes em qualquer LO, é perceptível

as alterações da expressão facial, assim como o movimento das mãos e do corpo que acompanham a produção oral.

Nas LSs também têm sido realizados estudos no campo da linguística cognitiva com o objetivo de desmitificar a relação língua e gesto. Dentre os componentes gestuais das LSs que têm sido observados nesses estudos, voltamos nosso olhar para as produções não manuais, o uso do espaço e a partição do corpo, que numa interação discursiva proficiente em LSs, como a contação de uma história, são aspectos fundamentais.

a) Sinais não manuais

As expressões não manuais são movimentos detectados na face, nos olhos, na cabeça e no tronco que, geralmente, são articulados simultaneamente ao movimento das mãos de forma isolada ou em conjunto. Essas expressões, segundo Quadros e Karnopp (2004. p.60), “prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construção sintática e diferenciação de itens lexicais.” Dessa forma, na construção sintática, as expressões não manuais são utilizadas para marcar as sentenças interrogativas, as relativas, as topicalizações, a concordância e o foco. E, na constituição de componentes lexicais, são usadas para estabelecer a marcação de referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau. Algumas dessas expressões podem ser observadas nos exemplos destacados por Capovilla, Raphael e Maurício (2012, p.29-30), na figura 1.

Figura 1 – Expressões não manuais



Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2012, p. 29-30.

Quadros e Karnop (2004, p.61) resumem no quadro 1, apresentado a seguir, as expressões não manuais da língua de sinais brasileira, identificando as expressões de rosto, cabeça e tronco, que

resultam da pesquisa de Ferreira-Brito e Langevin (1995), com base nos estudos de Baker (1983).

Quadro 1 – Expressões não manuais (ENM)

Expressões não-manuais da língua de sinais brasileira (Ferreira-Brito e Langevin, 1995)
<p>Rosto</p> <p><i>Parte superior</i></p> <p>sobrançelas franzidas olhos arregalados lance de olhos sobrançelas levantadas</p> <p><i>Parte inferior</i></p> <p>bochechas infladas bochechas contraídas lábios contraídos e projetados e sobrançelas franzidas correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha apenas bochecha direita inflada contração do lábio superior franzir do nariz</p>
<p>Cabeça</p> <p>balanceamento para frente e para trás (sim) balanceamento para os lados (não) inclinação para frente inclinação para o lado inclinação para trás</p>
<p>Rosto e cabeça</p> <p>cabeça projetada para a frente, olhos levemente cerrados, sobrançelas franzidas cabeça projetada para trás e olhos arregalados</p>
<p>Tronco</p> <p>para frente para trás balanceamento alternado dos ombros balanceamento simultâneo dos ombros balanceamento de um único ombro</p>

Fonte: Quadros e Karnop, 2004, p.61.

Na interação discursiva ou na contação de uma história as expressões não manuais estão presentes, seja em LO ou em LS. A diferença entre essa ocorrência em ambas as línguas é o fator gramatical. Na LS, as expressões faciais e corporais muitas vezes são um traço, um componente indispensável ao sinal; ao passo que nas LO, essas expressões são entendidas como mero complemento na interlocução. Assim, para um ouvinte que se dispõe a aprender a

Libras, por exemplo, a expressão facial parece um aspecto simples de ser aprendido, mas não é, pois envolve uma habilidade que precisa ser desenvolvida.

Outro aspecto que pode ocorrer em ambas as línguas é o uso do espaço na realização de uma interação discursiva, embora com enfoque diferente. Na LS, o uso do espaço é muito mais produtivo do que o é na LO, como veremos a seguir.

b) Uso do espaço em LSs

Os espaços mentais, como propôs Fauconnier, são construções cognitivas que vão sendo construídas à medida que pensamos e falamos [ou sinalizamos] com o objetivo de representar um acontecimento, um fato ou evento, para chegar à compreensão e à ação. Liddell (2003, apud MOREIRA, 2007, p. 41) amplia esse conceito, definindo “a integração de espaços mentais como uma operação cognitiva geral que combina ou mistura espaços mentais diferentes, para criar algum significado.”

De acordo com Liddell (2003), citado por Moreira (2007, p.44), os espaços mentais podem ser de dois tipos: *grounded* e *non-grounded*. Os espaços mentais *grounded* são ancorados na realidade e representados como parte do contexto da enunciação, ou seja, as entidades mencionadas remetem a entidades do ambiente físico imediato; ao passo que os espaços mentais *non-grounded* não são representados como parte do contexto da enunciação, as entidades mencionadas no texto não são representadas conceitualmente no espaço físico.

Na construção e organização de discursos em LS, os espaços mentais utilizados são, em sua maioria, do tipo *grounded*, porque tais discursos estão sempre relacionados ao espaço onde ocorre a enunciação, já que as entidades podem estar sempre representadas no espaço físico, como se estivessem presentes, mesmo que sob forma de representação mental, ocupando um local determinado nesse espaço. (MOREIRA, 2007, p. 45).

Os espaços que representam entidades referidas nos discursos em LS podem ser de três tipos em especial: o espaço real, o espaço *token* e o espaço sub-rogado. O uso linguístico do espaço, de acordo com Sacks (2010, p.77), é o traço que definitivamente distingue a LS de todas as demais línguas; é uma característica inigualável. Observa o autor que “A complexidade desse espaço linguístico é esmagadora

para o olho ‘normal’, que não consegue ver, e muito menos entender, o tremendo emaranhado de seus padrões espaciais.”

Quadro 2 – Espaços real, *token* e sub-rogado, a partir de Liddel

ESPAÇO REAL	É a concepção do que é fisicamente real no ambiente em que ocorre a enunciação. Referem-se às pessoas que estão fisicamente presentes no local e no tempo da interação.
ESPAÇO <i>TOKEN</i>	Refere-se a entidades ou coisas representadas sob a forma de um ponto fixo no espaço físico, são entidades ‘invisíveis’. O espaço <i>token</i> se limita à representação da terceira pessoa.
ESPAÇO SUB-ROGADO	É a conceitualização de algo acontecido ou por acontecer. É representado visualmente por uma espécie de encenação. Há a incorporação da personagem pelo narrador/autor.

Fonte: (QUADROS; CRUZ, 2011, p.50).

A análise desse aspecto traz uma grande contribuição para nosso estudo, pois é comum que um sinalizante não proficiente faça uso do espaço de forma diferente daquele que é proficiente. Enquanto este é mais comedido e econômico na amplitude de seus movimentos, aquele realiza movimentos amplos, com uso de todo corpo e, não raro, inclusive deslocamento do ponto da sinalização.

Na produção de uma narrativa sinalizada, além das expressões faciais e do uso do espaço, o contador mais sofisticado pode também apresentar o aspecto da partição do corpo, o que veremos a seguir.

c) Partição do corpo

O ato de se contar, ou narrar, uma história se assemelha à conversa por sua característica de interação face a face. E, de acordo com McCleary e Leite (2013, p.124), a coatuação do corpo em uma conversa tem sido levado em conta por muitos pesquisadores, como Sacks et al. (1974), Duncan (1972, 1973), Goffman (1964) e Kendon, (1967), para os quais o canal vocal é apenas um entre os vários recursos.

A teoria da análise da conversa tradicionalmente classifica o movimento de tronco, cabeça, ombros, braços, antebraços, mãos, olhos e músculos faciais como recursos comunicativos não verbais que são usados durante a conversa, dando-lhes assim pouca atenção.

Por isso a sinalização das comunidades surdas era considerada, historicamente, “simples gesto”, ou seja, uma comunicação não verbal incapaz de cumprir funções intelectuais da linguagem humana. (McCLEARY e LEITE, 2013, p. 124).

Nos estudos sobre contação de história na modalidade oral, a presença física e interação entre o autor e seu interlocutor são indiscutíveis, como afirmam McCleary e Viotti (2014) mesmo assim “não recebem a devida atenção.” A construção da história contada, na língua oral, se dá principalmente “por meio da língua propriamente dita”; assim a voz do narrador é usada “como um ponto de partida para a construção referencial de pessoa, tempo e espaço.” Como destacam os autores, o narrador, na contação de histórias orais, conceitualiza e processa a história, constrói o cenário e identifica as personagens por meio de sua voz. Diferente do que acontece em narrativas sinalizadas em que

[...] a correlação de forças parece se inverter: as funções de criação do cenário da história e de dar vida às interações da narrativa são apenas parcialmente desempenhadas por meios propriamente linguísticos; elas são substancialmente criadas pelas ações e movimentos do mesmo corpo fisicamente presente no mesmo espaço físico em que o primeiro nível de intersubjetividade se instaura. A organização da narrativa depende diretamente da organização do espaço de enunciação: a narrativa é “atuada” no espaço de enunciação. (McCLEARY; VIOTTI, 2014).

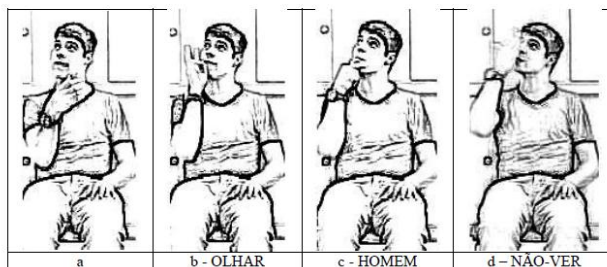
Nas narrativas escritas, as figuras do autor e do leitor são implícitas, elas não comungam o mesmo espaço, nem o mesmo tempo, e junto com o narrador, o narratário e as personagens compõem o grupo de subjetividades. O narrador e o narratário, que são primeiras subjetividades internas à narrativa, segundo McCleary e Viotti (2014), podem ser identificados “por marcas explícitas no texto (o ‘eu’ que identifica o narrador; o ‘caro leitor’ que identifica o narratário).” Durante todo o processo de leitura há interação entre as figuras que vão compondo os cenários e as ações no espaço imagético; essa interação é a intersubjetividade.

Nas narrativas em LS, os papéis de narrador, narratário, personagens, ações e cenários são apresentadas de forma simultânea,

num espaço que McCleary e Viotti (2014) consideram um espaço intersubjetivo, por ter como característica a apropriação da figura de cada participante da interação, do espaço real concebido por eles que é compatível ao espaço real dos demais envolvidos no ato comunicativo. Para esclarecer esta questão, McCleary e Viotti (2014) apresentam a figura 2, abaixo, na qual um surdo proficiente em LS conta o trecho da história da pera, no qual o menino vê o homem colhendo peras na árvore e percebe que ele não o vê.

Figura 2 – O menino a olhar para o camponês na árvore.

- 1ª integração: [espaço real] + [espaço frame de narração] → [espaço do narrador]
- 2ª integração: [espaço do narrador] + [espaço do mundo da história] → [espaço da narrativa]



Fonte: McCLEARY; VIOTTI, 2014.

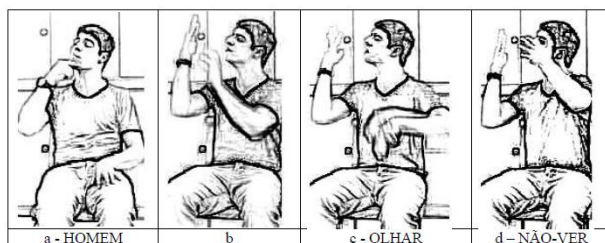
O espaço de sinalização na figura acima está dividido em dois espaços conceituais: o espaço do menino que está ao pé da árvore, e o espaço do camponês que está colhendo peras no alto da árvore. Nesse trecho, há a transição do espaço do menino para o espaço do camponês, e novamente para o espaço do menino, que acontece por meio da postura corporal do sinalizador, pela orientação do olhar e pela direção de alguns sinais. Assim,

a associação desses espaços conceituais ao menino e ao camponês se torna possível graças à integração conceitual entre o espaço real – onde está o corpo do sinalizador – e o espaço do mundo da história – onde estão os corpos das personagens; essa integração é sempre mediada pelo ‘corpo do narrador’ (resultado da integração que constrói a presença do narrador na narrativa). (McCLEARY; VIOTTI, 2014)

O que se vê no quadro “a” da figura 2, é a integração do corpo do sinalizador/narrador e o corpo do menino que com a mão direita segura uma pera, enquanto a cabeça e o olhar estão voltados para o lado superior direito, demonstrando que o menino com a pera na mão está ao pé da árvore olhando o camponês que trabalhava na colheita em cima da árvore. No quadro “b”, há uma partição do corpo; enquanto o corpo e o olhar indicam o menino, a mão direita indica a voz do narrador ao sinalizar OLHAR. Nos quadros “c” e “d” da figura 2, o corpo continua representando o menino, mas é o narrador quem sinaliza **HOMEM NÃO-VER**. McCleary e Viotti (2014) observam também que há a possibilidade de esses sinais serem interpretado como o ‘pensamento do menino’, sem levar em conta a partição do corpo. No entanto, é impossível não observar o aproveitamento espaço e a habilidade do participante da pesquisa de transitar pelos espaços real e conceitual.

Outro fenômeno característico das LSs, descrito por Liddel (2003) e observado por McCleary e Viotti (2010) em sua pesquisa, é o uso de “boia descritiva”; que, segundo os autores, “é um gesto icônico que serve para localizar um referente de discurso no espaço de sinalização, para utilização subsequente.” Nas línguas orais, a função das boias é similar à função dos pronomes, por seu caráter dêitico; entretanto, como observam os autores, os pronomes na LO são limitados e não há como se ter um ‘pronome’ na LS para cada nome ou sintagma nominal. Nas línguas sinalizadas, as boias são criadas à medida que o discurso se desenvolve para suprir uma necessidade para aquele discurso em particular, assumindo uma forma específica para cada referente a ser retomado no discurso, marcando um ponto no espaço de sinalização.

Figura 3 – O camponês na árvore.



Fonte: McCLEARY; VIOTTI, 2014

Na sequência da narrativa, representada na figura 3, abaixo, há a transferência do corpo do menino para o corpo do camponês. Observa-se que no quadro “a” o narrador sinaliza **HOMEM** e, aos poucos, vai iniciando a transição com o movimento da mão esquerda que estava em repouso na sequência anterior. No quadro “b”, o corpo gira um pouco mais para a direita, simultaneamente com o corpo partido o narrador sinaliza **ÁRVORE** com a mão direita, enquanto com a esquerda inicia o movimento que indica a ação de colheita com o sinal de **PEGAR**. No quadro “c”, o corpo nitidamente representa o camponês que olha para a árvore, enquanto a mão direita representa a árvore, a mão esquerda representa o narrador que narra a ação de **PEGAR-POR**. No quadro “d”, o narrador a postura do camponês com o sinal de **NÃO-VER**.

Nessa sequência, nos quadros “b”, “c” e “d”, o sinalizador se utiliza da boia narrativa, representada pela mão direita que sinaliza **ÁRVORE** e se mantém marcando um ponto referencial no espaço real.

Assim como um contador proficiente em LO (sem levar em consideração o movimento do corpo e as expressões faciais que também podem ser usadas como apoio para manter a atenção do espectador) pode utilizar a variação sonora para fazer diferentes vozes para o narrador e os personagens, e alternar o ritmo na contação para representar os aspectos emocionais envolvidos na trama; acreditamos que um contador fluente em LS faça uso das expressões faciais, o espaço e a partição do corpo para compor uma narrativa atraente para seu espectador.

Não basta esses aspectos, entretanto, para se reproduzir uma narrativa com clareza, de modo que o espectador entenda a história narrada. É preciso que sejam observadas algumas características de condução da história, que veremos a seguir, para que ela faça sentido e seja plenamente entendida.

2.3.2 Aspectos da narrativa na contação de uma história

Contar histórias, narrar acontecimentos, ou até mesmo trocar ideias sobre determinado tema/fato são uma habilidade que tem sido desenvolvida pelo homem, a partir de uma necessidade natural de comunicação, desde a pré-história. O homem primitivo, para se fazer

entender, utilizava-se da linguagem semiótica (como as pinturas rupestres, que são verdadeiros registros preservados nos dias atuais em alguns pontos do planeta) e muito provavelmente por gestos e sons na interação em grupo.

Por anos a linguística tem se debruçado sobre o estudo das produções (primeiro escritas, depois faladas), e é, consideravelmente, recente seu interesse nas análises de conversa e na contação de histórias. Alguns pesquisadores têm se dedicado a estudos nessa área. Entre eles, Labov e Waletzky que surpreenderam a comunidade científica ao postular que havia um padrão, uma estrutura comum em todas as narrativas orais. Foi em 1967, que Labov e Waletzky publicaram seu surpreendente artigo feito com base na análise de narrativas de experiências pessoais de “falantes não sofisticados”⁶ (HATZEL, 2007).

Labov e Waletzky (1972, p.361) observaram que a estrutura das narrativas, independentemente de língua e cultura, “consiste em uma série de cláusulas ordenadas temporalmente que podem ser denominadas cláusulas narrativas”. Para os autores, a narrativa mantém uma relação do antes e depois (juntura temporal) entre cláusulas independentes que ordenam os acontecimentos no tempo. É essa sequência de cláusulas que ao formar a estrutura narrativa a distingue de outras formas de relatar o passado.

Nesse modelo de estrutura, Labov e Waletzky (1967) identificam duas funções sociais narrativas: a função referencial e a função de avaliação. A função referencial é a que dá informação ao público através da recapitulação da experiência do contador, e a função de avaliação é a que estabelece algum ponto de envolvimento pessoal, comunicando o significado da narrativa.

Labov (2006) observou a importância da pré-construção, ou seja, do planejamento da narrativa antes de ela ser construída. Uma narrativa começa a ser contada a partir do momento que a pessoa é instigada a fazer um relato sobre algum acontecimento, isso pode acontecer por estímulo externo – ‘o que houve?’ – ou por estímulo interno – ‘eu preciso contar o que aconteceu’. Porém, antes de iniciada a narrativa, é preciso avaliar sua reportabilidade (um dos principais conceitos labovianos); ou seja, é importante que ela seja declarável,

⁶ Na pesquisa de Labov, são considerados “falantes não sofisticados” as pessoas comuns do povo com pouco ou nenhum grau de instrução formal.

que haja uma razão para ser exposta. Um acontecimento banal, um fato previsível não é reportável. (NEVES, 2013, p.56).

No entanto, essa pré-construção, nas narrativas orais, ocorre na ordem inversa da narrativa, segundo observa Labov (2006); por isso é comum que haja hesitação do narrador antes de iniciar uma narrativa (“Deixe-me ver por onde começo...”).

A construção de uma narrativa, na perspectiva laboviana, segue uma ordem determinada de ações do narrador: (1^o) a seleção do evento mais reportável; (2^o) escolha de um evento anterior que explique como o fato aconteceu; (3^o) continuação do processo de escolhas; (4^o) o fornecimento de informações sobre tempo, lugar, identidade e comportamento dos atores. (NEVES, 2013).

Assim, formula Labov (1972, p. 372), narrativa é uma forma de recapitular experiências passadas por meio de cláusulas narrativas independentes que são ordenadas temporalmente. Caso haja uma inversão na ordem das cláusulas, é bem provável que haja também uma alteração na interpretação semântica original.

A narrativa construída, de acordo com a teoria estrutural de Labov e Waletzky (1967), apresenta seis seções: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. O resumo consiste numa preparação do espectador para a narrativa que será desenvolvida. Essa seção indica o teor da história: terror, suspense, romance, aventura, etc. A seção de orientação apresenta o cenário e os personagens para que o espectador possa situar a ação que será desenvolvida. A complicação é uma seção indispensável em qualquer narrativa, segundo Labov e Waletzky, pois nela será apresentado o motivo que faz com que a história seja reportável. A seção de avaliação representa um momento em que o contador sai da história para fazer algumas ponderações a cerca da narrativa. A resolução é a seção tradicionalmente conhecida como “final da história”. Na última seção, a seção coda, faz-se um fechamento da ação narrada, uma “moral”, um comentário que pode ajudar o espectador em sua reflexão.

No quadro 3, Bastos (1994) apresenta em resumo essas seis seções da narrativa a partir de um exemplo. Observa-se que nem sempre todas as seções constituintes de uma narrativa estão presentes. A seção coda, no exemplo, não está presente e não se faz necessária para o entendimento da narrativa. Se no caso, fosse uma fábula, essa seção seria o que costumamos chamar de “moral da história”, mas neste exemplo poderia ser algo como: “Por sorte nada de grave

aconteceu e hoje é apenas uma história, mas o final poderia ter sido diferente.”

Quadro 3 – Síntese da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Exemplo de narrativa
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Nesta narrativa vou contar um acontecimento que, para mim, foi bastante engraçado, por pensar que muitas pessoas não sabem e têm medo de aprender.
Orientação	Quem? Quando/Onde? O quê?	Quando estava com 10 anos de idade, costumávamos, eu e meus colegas, irmos para uma represa tomar banho, todo o fim de semana. Eu não sabia nadar, só tomava banho na parte em que a água não me cobria.
Complicação	O que aconteceu?	Um certo dia, um colega de meu irmão mais velho, que já tinha seus vinte e dois anos mais ou menos, aproveitou um descuido meu. Quando estava em pé da beira da mesma, me pegou pela barriga e jogou-se na represa.
Avaliação	E então?	Não é um fato que pode-se dizer que seja pitoresco. Mas acho que é engraçado, porque o rapaz que me jogou dentro d'água não estava ciente de que eu não sabia nadar.
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	Para alegria e surpresa minha, comecei a bater com os pés e consegui chegar do outro lado da represa.
Coda	Fechamento	Não apresenta.

Fonte: BASTOS, 1994, p.35.

Para que uma produção comunicativa seja identificada como uma narrativa, segundo Labov e Waletzky, é necessário somente a ação complicadora estar presente. O resumo, a orientação, a resolução (que esclarecem as funções referenciais) e a avaliação (que se refere à função de avaliação) apesar de importantes não são fundamentais. Assim, podemos dizer que não há uma uniformidade, já que numa narrativa, pode haver várias diferenças no grau de complexidade e no número de elementos estruturais presentes e em como as funções são realizadas, mas há um padrão, em torno do qual todas as variações são possibilitadas, a seção da complicação.

2.3.4 (Re)Contação de histórias em LS

É sabido que a narrativa, ou a contação de histórias, é a forma de comunicação humana mais básica e eficaz. Trata-se de um hábito que existe em todas as culturas. Afinal, é por meio da contação que se reconhecem padrões e formas linguísticas, e valores socioculturais, que são experimentados, aprendidos e transmitidos de geração a geração em todas as línguas, sejam orais ou de sinais.

Por seu poder de comunicação e de transmissão de aspectos culturais, as narrativas são instrumentos na aprendizagem eficazes para qualquer língua estrangeira e, na LS não é diferente. As narrativas ajudam aos ouvintes (que nesse caso são os estrangeiros) a aprender a língua de sinais (LS) como segunda língua, introduzindo-os na cultura surda, fornecendo informações e conhecimentos valiosos para o desenvolvimento de sua imaginação.

Stephen Ryan (1993), respeitado pesquisador das narrativas em línguas de sinais (principalmente em ASL⁷), assume que a contação de histórias em LS, como em qualquer língua, envolve “uma combinação de gestos, mímica, sinais e expressões faciais.” As histórias contadas em língua de sinais sempre incluem acontecimentos que envolvem a comunidade surda e seu relacionamento com os ouvintes, utilizando com certa frequência jogos de sinais e trocadilhos. Assim, as narrativas em ASL (ou em qualquer língua de sinais) não são diferentes de outra em suas características essenciais. As narrativas populares, orais ou em LS, possibilitam que os espectadores vejam milhares de imagens com os olhos da mente e se divirtam muito.

Assim como Labov alerta para a pré-construção da narrativa, Ryan (1993) lembra que, antes de apresentar qualquer narrativa em LS, é importante que o contador se prepare, visualizando e planejando sua apresentação. Segundo o autor, “o contador deve coordenar gestos, mímica, sinais, expressões faciais, além de outros adereços adicionais necessários para a clareza da história contada [...]”

Ainda são acanhados os números de pesquisas sobre a produção narrativa em LS, sobretudo em Libras. Numa dessas poucas pesquisas, Neves (2013) analisa a produção narrativa de crianças

⁷ ASL é a sigla que designa a língua de sinais americana (American Sign Language).

bilíngues bimodais⁸ (filhas de pais surdos, ambos ou apenas um deles) entre 4 e 8 anos. Em sua análise, a autora utiliza a estrutura narrativa de Labov e Waletzky como base para avaliar a aquisição de ambas as línguas utilizadas pelas crianças.

2.4 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A ideia de uma educação bilíngue, para crianças que estão expostas a um ambiente linguístico composto de duas ou mais línguas diferentes, não é recente. Nos países em que há duas ou mais línguas oficiais essa preocupação é bastante comum.

Segundo McCleary (2006), nos Estados Unidos, onde o inglês e o espanhol são línguas oficiais, a proposta educacional bilíngue começou a ganhar força no início da década de 1960. Mas naquele país, explica o autor, “o termo ‘bilíngue’ é quase pejorativo”, visto que apenas o inglês é aceito como língua de instrução. Assim, a aceitação da educação bilíngue, por um lado, é vista como um mal necessário em favor de uma sociedade cultural e linguisticamente unificada. Por outro lado, há pessoas que veem a educação bilíngue como “uma ferramenta para cultivar o pluralismo cultural e linguístico para uma sociedade globalizada.” (McCLEARY, 2006, p.1).

Ainda de acordo com o autor, há muitas pessoas que, nos EUA, se esforçam para aprender uma língua estrangeira de prestígio e ser bilíngues, entretanto o bilinguismo daqueles que falam a uma língua materna diferente da língua inglesa é desprezado. Assim, McCleary propôs uma comparação entre o que ele chamou de “bilinguismo chique” (elitista, opcional, vantajoso e com valor cultural e econômico) e o “bilinguismo brega” (popular, impositivo, desvantajoso e sem valor cultural e econômico).

No Brasil, acontece o inverso, como observa McCleary (2006, p.1), “ser ‘bilíngue’ é um fator positivo, uma conquista, um valor, uma vantagem na hora de procurar emprego.” Entretanto ao se tratar do conceito de bilinguismo em relação aos surdos, alerta o autor, o bilinguismo também é visto como brega, como um mal necessário.

⁸ O termo bimodal refere-se ao meio de articulação das línguas como modalidade – oral-auditiva ou visual-gestual. Há, entretanto, o entendimento de que se trata de duas línguas distintas, não modalidades. Entendendo-se por modalidade as formas de produção de uma mesma língua – oral/gestual e/ou escrita.

O objetivo dos modelos de educação bilíngue, nos EUA, é sempre que “o aluno seja habilitado a sair da escola especial para o ensino médio inclusivo, já que quase inexistem escolas especiais de ensino médio”. (McCLEARY, 2006, p.1). Entretanto, o que se observa, segundo o autor, é que os alunos são sempre tratados como deficientes, que precisam sempre de apoio educacional em classes especiais, ou com professores e auxílio especializado.

Outro modelo que estava sendo desenvolvido nos EUA, em relação a educação bilíngue, eram os programas de manutenção, que não impunham a língua inglesa, mas mantinham a língua materna e o aluno acabava sendo alfabetizado nas duas línguas. Esse programa, segundo McCleary (2006, p.1), fortalecia a autoestima e tinham muitas vantagens cognitivas, pois “o bilinguismo promove habilidades metalinguísticas que servem como ferramenta de reflexão sobre o mundo.”

A ideia de que uma educação com o uso contínuo de duas línguas favorece o desenvolvimento foi a motivação principal na experimentação de um modelo de ensino de língua estrangeira denominado “imersão”, que evoluiu para o modelo híbrido que atualmente é conhecido como “imersão de mão dupla”. Neste modelo, as turmas são mistas e os alunos tem aula nas duas línguas: o inglês e a língua minoritária. Assim, à medida que os dois grupos vão se tornando bilíngues, os alunos acabam utilizando as duas línguas na construção do conhecimento e aproveitando a proficiência daqueles que tem a língua como materna. (McCLEARY, 2006, p.1).

Baseado nessa ideia de imersão de mão dupla, McCleary propõe uma educação bilíngue “chique” para os surdos; com a criação de uma escola especial inclusiva, que admita alunos surdos e ouvintes para estudar em Libras e língua portuguesa escrita. O autor reconhece, entretanto, que não é uma ideia fácil de ser aceita, mas pode ser uma terceira opção.

3. BASE METODOLÓGICA DA PESQUISA

3.1 O AMBIENTE DA PESQUISA

3.1.1 Caracterização da população de surdos

A presente pesquisa foi realizada durante o ano de 2013, no Município de Brusque (SC). Classificado como sendo de porte médio (AMORIM FILHO; RIGOTTI, 2002, p. 18), Brusque apresenta características similares a de muitos municípios brasileiros, sobretudo da Região Sul, que tem se desenvolvido economicamente por meio da indústria, do comércio e/ou do turismo, atraindo movimentos migratórios oriundos de todos os cantos do país. Assim, até o último senso demográfico realizado pelo IBGE, em 2010, o Município contava com uma população de 105.503 (cento e cinco mil e quinhentos e três) habitantes, como pode ser observado na tabela 1, apresentada a seguir.

Tabela 1 – População de Brusque por tipo de deficiência permanente

Tipo de deficiência permanente	Número
Tem pelo menos uma das deficiências investigadas	21.414
Deficiência visual – não consegue de modo algum	138
Deficiência visual – grande dificuldade	2.496
Deficiência visual – alguma dificuldade	14.356
Deficiência auditiva – não consegue de modo algum	101
Deficiência auditiva – grande dificuldade	544
Deficiência auditiva – alguma dificuldade	3.197
Deficiência motora – não consegue de modo algum	234
Deficiência motora – grande dificuldade	1.873
Deficiência motora – alguma dificuldade	4.343
Mental/intelectual	971
Nenhuma dessas dificuldades	84.073
Sem declaração	17
População total	105.503

Fonte: IBGE, 2010.

Na tabela acima, destacamos com grifo, o número de habitantes que se declararam com deficiência auditiva, perfazendo um

total de 3.842 habitantes. Entre estes, 645 declararam que não conseguem ouvir de modo algum ou que ouvem com grande dificuldade, os quais poderiam ser considerados potenciais usuários de LS.

Ao coletar os dados para a pesquisa, junto à rede de ensino, em 2013, encontramos apenas 17 (dezessete) alunos potenciais usuários de Libras, conforme mostra a tabela 2 apresentada a seguir. Esse número representa apenas 17% (dezessete por cento) da categoria que declarou não conseguir ouvir nada (101 habitantes) no Censo 2010, e 2,6% (dois vírgula seis por cento) se juntarmos estes com os habitantes que declaram apresentar grande dificuldade auditiva (645 habitantes). Estes indicadores, à grosso modo, mostram um baixo índice de inclusão na escola, porém, para sermos mais exatos, seria necessário cruzar esse número total com idade, de forma a determinar o número de habitantes em idade escolar que seriam potenciais usuários de LS.

Tabela 2 – Número de alunos matriculados na Rede Pública, usuários de Libras potenciais.

Rede de Ensino	Número de alunos
Ensino Fundamental da Rede Municipal (Escola Alberto Pretti)	1
Ensino Médio da Rede Estadual (D. João Becker)	5
Ensino Fundamental da Rede Estadual (D. João Becker, Santa Terezinha e João XXIII)	3
Educação Infantil da rede particular (Escola do SESC)	1
Educação de jovens e adultos (SESI)	7
TOTAL	17

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação do Estado, 2013.

Essas características da população de surdos do Município sugerem certo um afastamento deles em relação ao ambiente escolar. Talvez alguns aspectos desse afastamento possam ser esclarecidos com a história da educação dos surdos em Brusque e algumas dificuldades ligadas ao engajamento em movimento associativo, enquanto forma de fazer valer sua cultura e direitos.

3.1.2 O movimento assistencial e associativo dos surdos em Brusque

A história da educação dos surdos em Brusque⁹ teve início na década de 1950, quando, por uma iniciativa do governo do estado, um grupo de professores foi convidado a participar de um curso no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) no Rio de Janeiro. O governo do estado tinha a intenção de construir em algumas cidades escolas especiais para a educação dos surdos. Apenas uma professora da cidade de Brusque participou desse evento.

Ao retornar do Rio de Janeiro, a professora fez um levantamento, mas não encontrou uma escola que tivesse um espaço adequado para instalar a “Escola de Surdo-Mudo”. Foi, então, alugado provisoriamente um espaço para sediar a escola. Em 1961, quando foi construída uma unidade da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), um espaço anexo foi destinado à escola. Assim, a Escola de Surdos-Mudos passou a funcionar numa sala especial da APAE. E lá ficou durante 23 anos, até 1984.

O objetivo da escola de surdos, entretanto, era estar junto ao ensino regular, por isso o Clube das Soroptimistas¹⁰ de Brusque, a partir de 1982, travou uma luta para que a escola saísse das dependências da APAE. A vitória veio em 1984, com a construção de um anexo à Escola de Ensino Básico Dom João Becker. Nesse ano, houve a extinção da Escola de Surdo, que deu lugar a “Sala Multimeio” para atendimento aos surdos junto ao ensino regular.

Os professores que trabalhavam na Sala Multimeio faziam mensalmente cursos de formação na Fundação Catarinense de Educação Especial em Florianópolis. À época, eram os professores que faziam os exercícios fonoaudiológicos com os alunos, por não ter na cidade esse profissional.

Foi a partir de 1990, que a educação de surdos em Brusque deixou de seguir a orientação oralista e passou a trabalhar com a

⁹ Texto composto a partir de entrevista realizada em 11 de abril de 2013 com Alaíde Fugazza Guesser, uma das fundadoras da ARPAS (Associação Regional de Pais e Amigos de Surdos).

¹⁰ Clube fundado em 31/5/1977, ligado à Soroptimist Internacional, organização internacional que tem por objetivo “melhorar a vida de mulheres e meninas, nas comunidades locais em todo mundo”, incluindo questões de violência doméstica. Pelo Decreto-lei municipal n.2569/2001 foi instituído o “Dia das Soroptimistas de Brusque”. (RÁDIO ARAGUAIA, 2011).

Libras. Mas essa mudança não agradou a maioria dos envolvidos nesse processo. Houve muita rejeição por parte dos pais, dos fonoaudiólogos (que atendiam em consultórios) e dos próprios surdos que não acreditavam que aqueles sinais pudessem ser realmente uma língua que os representasse. Por orientação da Fundação, as professoras trabalhavam com a Libras, apesar da relutância; além disso, continuaram o treinamento oral com os surdos como era exigido pelas famílias.

Por volta de 1999, a Sala Multimeio passou a ser chamada de Sala de Recursos, e o atendimento foi estendido aos deficientes visuais. Desde 2009, a sala recebe o nome de SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado). Os SAEDE's têm por finalidade atender a todos os alunos com dificuldade de aprendizagem.

A maioria dos casos de surdez registrados em Brusque, segundo os registros da ARPAS (Associação Regional de Pais e Amigos dos Surdos), aconteceu em famílias carentes e em decorrência de rubéola contraída pelas mães durante a gestação, alguns casos por meningite e outros por febres altas que, segundo relatos dos pais, acometeram as crianças nos primeiros dois anos de vida.

O Clube das Soroptimistas de Brusque reúne senhoras da sociedade que contribuem em diversas áreas carentes como creches e hospitais, não se restringindo a ajudar aos surdos. Em 1996, um grupo de pais, capitaneados pela professora Alaíde Fugazza Guesser, fundou a ARPAS. Essa associação tem o foco principal de atendimento no apoio às famílias, com ajuda financeira na compra de aparelhos de surdez, nas viagens e hospedagem aos implantados para Bauru (SP), no atendimento com fonoaudiólogas, e outras necessidades. Os recursos são provenientes de contribuições espontâneas dos associados, bingos e rifas, além de eventos organizados pela Secretaria Municipal de Assistência ao Cidadão como o troco solidário, a Festa de São João Solidário e o Natal das Entidades.

A ARPAS é uma associação que representa os interesses dos pais dos surdos e por algum tempo ajudou os surdos a conseguirem participar de eventos esportivos como o PARAJASC. Contudo a organização desse evento começou a exigir que a inscrição fosse feita por uma associação de surdos. Essa foi, com certeza, uma das razões para que os surdos comesçassem a pensar na possibilidade de criar sua própria associação.

A ideia de uma associação própria começou a surgir a partir do grupo que tinha um importante ponto de encontro, a quadra poliesportiva do SESC aos sábados à noite. Alguns surdos com a ajuda de seus pais conseguiram com a direção do SESC, o horário de sábado à noite reservado para eles treinarem futsal. Aos poucos outros surdos vieram para assistir ao jogo, outros mais compareciam só para se encontrar e assim, em pouco tempo, já se tinha um ponto de encontro. Neste ponto de encontro, marcavam-se festas e começavam-se namoros, alguns terminaram em casamento. Foi nessa organização em torno do esporte que foi surgindo a ideia de uma associação dos surdos.

Houve então uma primeira tentativa, nos idos de 2008, mas não teve muito consenso em torno de questões como mensalidade, liderança e responsabilidades, surgindo algumas intrigas que logo culminaram em brigas e na dissolução do grupo. Ninguém mais queria saber de associação e, por causa das brigas, não puderam mais utilizar as dependências do SESC para o treino, o que revoltou o grupo de atletas que se sentiu prejudicado. Assim, ficaram um tempo sem treinar, e, somente depois de muita conversa com a coordenação do SESC, foi que conseguiram autorização para usar a quadra novamente, mas alguns “brigões” foram proibidos de participar.

Foram pouco mais de quatro anos até que a ideia da associação fosse retomada. Os surdos interessados foram conversar com a diretoria de algumas associações de cidades próximas, as quais já conheciam e/ou já eram sócios, trouxeram surdos que pudessem explicar aos outros o funcionamento de uma associação. Começaram a formular e discutir os estatutos, fizeram reuniões e mais reuniões, elegeram uma diretoria, registraram a associação que desde fevereiro de 2013 é uma realidade.

Não são todos os surdos da primeira tentativa que participam desta segunda. Alguns ainda estão ressentidos e se recusam a participar, mas muitos voltaram e o grupo está cada vez mais forte. A equipe de futsal participou do último PARAJASC e foi campeã. Foi promovido um café colonial em setembro com a presença do ator surdo Bruno Ramos, além de outras promoções como a festa junina, a palestra do “Ser Surdo” pela professora associada Erika Vanessa Mattos e o almoço de Natal com a troca de brindes na brincadeira do Amigo Secreto. Em parceria com o SESC, foi ainda ministrado com sucesso um Curso de Libras com professora Erika no segundo

semestre de 2013. Os surdos de Brusque estão começando a se organizar, reivindicando respeito, reconhecimento e valorização de sua cultura e sua língua.

3.2 O MÉTODO

3.2.1 A problemática da pesquisa

A inclusão das pessoas com deficiência na escola regular é um processo que, legalmente, tem sido efetivado ao longo dos últimos anos. No entanto, na prática, ainda hoje as escolas não estão preparadas para atender a todos os alunos – faltam salas, acessibilidade, materiais especiais e profissionais qualificados para o atendimento especializado. Como já foi observado no capítulo de fundamentação teórica desta pesquisa, o Estado de Santa Catarina conta com uma política de educação para surdos, editada em 2004, que se encontra adiante de nosso tempo; foi estruturada segundo as orientações definidas pela Declaração de Salamanca e na perspectiva do bilinguismo. E que atualmente conta com o respaldo da meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014).

Os professores, pedagogos ou especialistas, que atuam na educação básica estão ainda em processo de adequação, no âmbito desse processo de implantação do que está definido nos dispositivos legais relacionado à inclusão de pessoas com deficiência. No campo da prática, é comum a ideia equivocada de que basta que se tenha um professor auxiliar e que se preparem avaliações diferenciadas para esses alunos e tudo estará certo. Em alguns casos isso até pode acontecer, mas em relação ao aluno surdo, persiste uma pergunta: como se deve proceder?

No caso dos alunos surdos incluídos na rede regular de ensino, é-lhe dado o direito de ter o apoio de um intérprete de língua de sinais, conforme define a LDB. Contudo, há dois problemas básicos: primeiro, não há intérpretes de Libras qualificados para atender a todos os surdos em escola regular e, muitas vezes, a função de intérprete é exercida por pessoas, que apesar de esforçadas, não têm o nível mínimo de proficiência narrativa para atuar como intérpretes; segundo, há muitos alunos surdos que não conhecem a língua de sinais oficial, a Libras. Desse modo, muitos aprendem a Libras com seus

intérpretes, quando o ideal seria que aprendessem com um professor surdo fluente em Libras.

O caminho da aprendizagem é cruzado por narrativas. Afinal, aprendemos por meio delas desde pequenos com as histórias infantis, os contos de fadas, as fábulas; e nos comunicamos por seu intermédio também ao relatarmos acontecimentos, reforçar argumentos com exemplos. A estruturação da narrativa é, portanto, fundamental para a clareza de nossas ideias, ou seja, para a comunicação. E é nesse ponto que se encontra a problemática de nossa pesquisa: como é a estrutura narrativa em Libras dos professores-intérpretes que atuam na rede de ensino regular?

3.2.2 Características e delimitações da pesquisa

Foram utilizadas entrevistas abertas e filmagens envolvendo cada professor-intérprete participante, permitindo assim caracterizar o perfil e, posteriormente, realizar uma análise comparativa dos mesmos. Para a avaliação do nível de proficiência, foram selecionadas algumas variáveis ou critérios linguísticos e analisados comparativamente a partir da recontagem de uma narrativa em Libras. Também foram caracterizadas algumas circunstâncias de formação e atuação dos participantes, relevantes à composição do perfil.

Optamos por realizar um estudo de caso para cada professor intérprete envolvido, o que poderia ser caracterizado como “estudos de caso múltiplos”, conforme categorizado por Bogdan e Biklen (1994, p.97). Porém, não se enquadra como “estudos de caso comparativos”, visto que a comparação entre os perfis se limita ao estabelecimento de alguns critérios, com a finalidade de avaliar o nível de proficiência desses intérpretes. Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa; apesar de, na etapa de avaliação do nível de proficiência, venha a assumir características quantitativas.

Os estudos longitudinal e transversal (*cross-sectional*) são as metodologias mais comuns em pesquisas sobre a aquisição de linguagem, sobretudo da língua de sinais (LS), como as de Mayberry (2006); Taub (2008); e Chen-Pichler (2011), discutidas no capítulo sobre a base teórica. A pesquisa longitudinal caracteriza-se pela observação e análise da evolução do mesmo sujeito, ou grupo de sujeitos, num determinado período de tempo. Já a pesquisa transversal

traça uma análise comparativa entre participantes diferentes, que podem estar no mesmo ou em estágios de desenvolvimento variados. (BAKER et al., 2005). Essas experiências nos inspiraram, porém com algumas adaptações.

A primeira vista, poder-se-ia supor que nossa pesquisa se encaixaria nos padrões do método transversal, afinal os participantes deste estudo foram filmados narrando a mesma história, da qual foi selecionada a mesma cena para análise. No entanto, se limita a analisar competência narrativa dos intérpretes, e não a aquisição da linguagem, embora algumas observações sobre esse processo sejam importantes.

Autoras como Mayberry (2006) e Chen-Pichler (2011), utilizaram em seus estudos a abordagem gerativa que se apoia, quase que exclusivamente, na intuição dos usuários (falantes/sinalizantes) de uma língua e despreza os dados do uso por considerá-los corrompidos por vários fatores que interferem em sua produção. Numa outra abordagem, nossa pesquisa lança um olhar sobre o dado do uso da língua, por entender que o uso não só não é corrompido, como também é o ponto de partida para a emergência da gramática.

3.2.3 Os professores-intérpretes participantes

Nosso olhar se volta para um personagem que tem a responsabilidade de ser o elo de comunicação entre professor e aluno surdo na sala de aula e, assim, mediar sua aprendizagem. Esse personagem é o intérprete, ou professor-intérprete, como citado na LDB.

O que se tem observado, empiricamente, em relação aos intérpretes, é que há grande carência de profissionais habilitados, ou com conhecimento, para atender a demanda de alunos surdos na escola regular de ensino básico. Nesta pesquisa, contamos com a colaboração de oito professores-intérpretes, independente de sua formação, que atuavam no ensino básico regular em 2013.

A seguir serão apresentados os perfis dos participantes desta pesquisa construídos a partir das entrevistas abertas. Para garantir o anonimato, os nomes originais foram substituídos pelos pseudônimos: Ana, Ari, Cris, Elô, Joe, Lia, Lina e Val. Antes, porém, de apresentar os perfis, faço algumas observações sobre essa experiência.

a) Ana

Ana nasceu no interior do Paraná e, aos dois anos de idade, mudou-se com a família para o Mato Grosso do Sul, onde morou até a conclusão da graduação em Pedagogia. Lá também iniciou seus conhecimentos na língua de sinais, onde fez o curso Técnico em Interpretação e tradução de Libras, em 2003, inicialmente por curiosidade, seguindo-se de um trabalho voluntário como intérprete na igreja católica.

Hoje, é pedagoga e especialista em educação especial; trabalha como intérprete e professora bilíngue na rede particular, onde atende alunos surdos adolescentes e adultos e, ministra cursos de Libras para ouvintes promovidos pela instituição em empresas.

A Libras, segundo Ana, é uma língua importante para a vida social e familiar do surdo. Declara que tem muito respeito por essa língua e deseja aprofundar seus conhecimentos linguísticos, conhecer mais a Libras, entender como o surdo usa a língua e como os ouvintes a aceitam.

Ao avaliar seus conhecimentos, Ana ponderou que tem um conhecimento intermediário da Libras, porque é uma língua nova que ainda tem muito o que melhorar, o que crescer. Por esse motivo, acredita que seu conhecimento sempre será intermediário. Em relação à comunicabilidade, acredita ter um nível parecido em Libras e em Língua Portuguesa; pois atinge com tranquilidade a compreensão em ambas as línguas. Ao dar uma nota ao seu conhecimento, ela atribuiu a nota 9,0 (nove) ao conhecimento que tem de Libras e a nota 8,5 (oito vírgula cinco) a língua portuguesa, por acreditar que como a língua portuguesa é sua língua materna, ela sempre pode aprender mais, pode crescer muito mais.

No futuro, Ana pretende aperfeiçoar seus conhecimentos, mas continuar como intérprete e como professora/alfabetizadora de surdos. Não deseja sair dessa linha de trabalho.

b) Ari

Ari trabalha com inclusão, desde 2003. Brusquense, nasceu com deficiência auditiva severa (aproximadamente 70% de perda auditiva bilateral neurossensorial), e sempre teve dificuldades com a comunicação em língua portuguesa. Escrevia as palavras de forma confusa e sempre contou com a ajuda de sua mãe, valendo-se da

oralidade. Seu primeiro contato com a Libras foi aos 16 anos, era-lhe proibida antes, tendo acesso apenas ao aprendizado de leitura labial.

Aos 16 anos, iniciou seus estudos da Libras sozinho com o livro “Manual de Libras”, depois fez o curso com uma professora de Curitiba que veio à escola. Preocupou-se então em ensinar o que conhecia de Libras para outros surdos. Assim, continuou estudando e praticando pela realização de cursos em Curitiba, e lecionando em cursos de Libras oferecidos na escola em Brusque. Hoje, com muita luta, Ari está concluindo a graduação em Pedagogia, e já está fazendo uma pós-graduação em nível de especialização em Tradução e Interpretação de Libras pela Censupeg que deve concluir em 2014.

Sobre a Libras, Ari reconhece sua importância para a comunidade surda e afirma que é a sua primeira língua, pois sente-se mais à vontade em comunicar-se em Libras do que em língua oral. Avalia que seu conhecimento da Libras poderia ter uma nota 8,0 (oito), enquanto que de Língua Portuguesa, uma nota 7,5 (sete vírgula cinco). “Libras é mais fácil para mim, consigo me expressar melhor. Língua portuguesa, eu falo bem, mas é difícil escrever direito.”

Ari tem contato frequente com surdos, encontram-se sempre em casa de amigos, no shopping ou na escola, onde atua como intérprete no Ensino Médio atendendo a cinco alunos surdos e como professor II, acompanhando um aluno no quarto ano do Ensino Fundamental.

Para o futuro, Ari espera que haja mais intérpretes nas escolas, mais professores de Libras. Ele quer continuar estudando e aprendendo (quem sabe fazer mestrado); também quer seguir sendo professor de LIBRAS em escolas, em cursos e em faculdade.

c) Cris

Cris é brusquense e tem o Segundo Grau completo. Iniciou um curso de graduação, mas o interrompeu. Desde 2003 envolveu-se com a Libras, motivada pela sua participação em trabalho de evangelização na igreja que frequenta, denominado “Obra Mundial Bíblica”¹¹. Na igreja, sentiu-se a necessidade de atender aos surdos que procuravam saber sobre a Bíblia, pois há em Brusque, três surdos que dela

¹¹ Movimento religioso da Igreja de Testemunhas de Jeová, da qual Cris faz parte.

participam e, entre 20 e 30 (vinte e trinta) que frequentam os encontros de estudos bíblicos.

Ela avalia seu conhecimento de Libras como quase fluente, pois sente que tem facilidade na comunicação com surdos. Seu conhecimento de Língua Portuguesa avalia como ótimo, para a comunicação. Ressalta ainda que, às vezes, está falando em Libras e lembra a palavra, mas se esquece do sinal e o inverso também acontece. Quando está falando em língua portuguesa com outros ouvintes, por vezes esquece a palavra que quer usar, mas se lembra do sinal. Ao ser questionada a nota que daria ao seu conhecimento em ambas as línguas, Cris atribuiu nota 8,0 (oito) para Libras e 9,0 (nove) para Língua Portuguesa.

Apesar de não ter aprendido a língua de sinais com o objetivo de atuação profissional, a oportunidade de trabalhar com a Libras surgiu em 2008. Desde então, ela vem trabalhando como intérprete em escolas. Atualmente, está acompanhando um aluno no terceiro ano, atuando como intérprete e professora bilíngue.

Para o futuro, Cris quer voltar a estudar e fazer Letras, mas acredita que, para o trabalho que hoje desenvolve, talvez fosse melhor fazer Pedagogia e, mais tarde, uma pós-graduação em Psicopedagogia.

d) Elô

Elô graduou-se em Educação Especial em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, onde nasceu. Veio para Brusque com mais três amigas por ter conhecimento de que nessa região havia carência de profissionais da área. Assim, de 1996 a 2002, trabalhou na APAE atendendo alunos com deficiência mental leve. À época, trabalhar na área da surdez em Brusque era muito difícil. Somente, em 2002, depois de aprovada no concurso do estado, pôde em fim trabalhar na área da surdez, à qual estava preparada.

A proximidade com um primo autista foi a motivação para Elô procurar a graduação em Educação Especial. Ao acompanhar o primo à fonoaudióloga, fascinou-se pela língua de sinais, o que a motivou a dar ênfase aos estudos na área da surdez. Atuando na área hoje, Elô se declara feliz e diz que gosta muito do trabalho que faz, mas gostaria de não precisar fazê-lo porque não gostaria que nascessem mais crianças surdas. Ela acredita que as crianças privadas da audição perdem muitas informações e têm uma vivência mais difícil, sofrem mais preconceitos; por isso reforça que apesar de gostar muito de

trabalhar com esses alunos, de admirar sua luta e respeitar sua cultura, paradoxalmente espera que no futuro não haja mais surdos.

Elô observa que o número de alunos surdos tem diminuído, desde que começou a trabalhar. No início, ela relata, “havia uma média de 30 (trinta) crianças surdas no atendimento do SAEDE; hoje temos 3 (três) crianças pequenas, os outros são adolescentes”. Essa diminuição é atribuída, segundo Elô, à prevenção com campanhas de vacinação contra rubéola, principalmente.

“Libras é uma língua fantástica que tem uma estrutura própria,” reconhece Elô. Para ela, o importante é que os surdos consigam se comunicar bem em Libras, mas infelizmente, apesar de ser oferecidos cursos, os pais de surdos não têm interesse. Em Brusque, “tem no máximo dois pais que se comunicam com o filho surdo usando Libras”, os demais não veem importância e querem sempre oralizar.

No começo, de acordo com as declarações de Elô, havia muito preconceito com o ensino da Libras, os pais não aceitavam um trabalho bilíngue. Hoje alguns deixam que seus filhos aprendam para conversar com os colegas, mas em casa devem oralizar.

Elô percebe ter mais facilidade para se comunicar em língua portuguesa, porque é sua primeira língua e tem mais fluência, mas reconhece que se comunica bem em Libras. Ao se autoavaliar, atribui uma nota 8,5 (oito vírgula cinco) para o seu conhecimento de Libras – porque tem muitos sinais que ainda não conhece – e uma nota 9,8 (nove vírgula oito) para o conhecimento de português, porque o considera quase ótimo, pois sempre se tem o que aprender.

e) Joe

Joe é paraense e mudou-se para Brusque em 2012, à convite de uma amiga que havia vindo, fazia cinco anos, para trabalhar. Tão logo chegou, fez a inscrição na Secretaria Municipal de Educação para trabalhar como professor/intérprete e logo foi chamado. Ainda no Pará completara o segundo grau.

Lá, em 2007, também fez um curso de Libras oferecido pelo SENAC. Inicialmente, incentivado por algumas amigas, aceitou o convite delas para entrar num grupo de conversação. À época, ele não sabia do que se tratava, mas quando soube ficou encantado e decidiu fazer o curso de Libras. Hoje tem certeza de que é isso que ele quer para sua vida: trabalhar com a Língua de Sinais.

Quanto à avaliação que faz sobre o seu conhecimento de Libras, Joe acredita ser bom, entretanto percebe que tem necessidade de conhecer mais. Por isso, atribuiu nota 7,0 (sete) ao seu conhecimento de Libras. Já em relação à Língua Portuguesa, acredita ser muito bom, pois lê bastante e é sua primeira língua, mesmo assim se atribui a nota 8,0 (oito).

Atualmente ele mantém contato frequente com surdos no trabalho que desenvolve na escola pública, onde acompanha um aluno no quinto ano do Ensino Fundamental, e na rede particular na educação de jovens e adultos, onde interage com alguns adolescentes e adultos surdos.

Joe está na quarta fase do curso de Pedagogia, sua primeira graduação. E, pretende, ao concluir a graduação, continuar estudando e se especializar em Libras.

f) Lia

Lia nasceu no Rio Grande do Sul e foi lá que teve seu primeiro contato com o universo da língua de sinais. Fez o curso de Libras, em 2003, quando estava fazendo a graduação em Pedagogia, porque precisava de horas complementares para a faculdade. Logo depois, conheceu o atual marido que tem uma irmã surda, dessa forma aproveitou para se aprofundar no contato com a cunhada. E, por vezes, auxiliava a sogra em cursos de Libras que ministrava.

Lia é pedagoga e trabalha na educação há sete anos. Atualmente, atua como professora II, na rede pública, de uma aluna surda que usa aparelho, cujos pais proibem que use os sinais por orientação da fonoaudióloga; e na rede particular trabalha como professora regente bilíngue de uma classe na qual há uma aluna surda implantada.

Libras, segundo Lia, é uma língua que todos deveriam conhecer, não só professores, não só surdos. No banco, nas lojas, em todos os lugares deveria ter pessoas que conhecessem a língua de sinais. A Libras é sua segunda língua.

Ao ser solicitado que avaliasse seu conhecimento em Libras e em Língua Portuguesa para a comunicação, Lia declarou que não conseguiria se avaliar, por acreditar que quem está de fora consegue avaliar melhor. No entanto ela considera que consegue se comunicar em Libras ou em língua portuguesa de maneira igual, por isso atribuiu a mesma nota, 8,5 (oito vírgula cinco), a ambos os conhecimentos.

Para o futuro, ela quer trabalhar com surdos numa universidade, por isso está fazendo curso de pós-graduação em nível de especialização sobre “Tradução e interpretação em Libras”. Ela quer aprofundar seus conhecimentos, ter contato com outras culturas, aprender novos sinais.

g) Lina

Lina está apenas há dois anos na educação. Antes trabalhava com artesanato. Já tem uma graduação, mas sempre sonhou fazer Pedagogia. Em 2011, teve a oportunidade de trabalhar com a educação e já iniciou a tão desejada graduação. Neste ano (2013), foi chamada para trabalhar com a educação especial porque havia um aluno que já estava, havia quase dois meses, sem um profissional que pudesse acompanhá-lo. Mesmo sabendo que se tratava de um aluno surdo, Lina resolveu aceitar o desafio. Iniciou então uma busca por ajuda na internet, treinava em casa, mas quando chegava na escola, já não lembrava mais de nada.

Lina é natural do Ceará, aos quatro anos migrou com a família para São Paulo, onde viveu até os 19 anos, quando casou com um catarinense e mudou-se para Brusque em definitivo. Lembra-se de que em São Paulo via pessoas surdas, havia uma vizinha inclusive, mas seu contato com ela era muito simples. Conseguiram se entender com gestos e acreditou por isso que conseguiria de alguma forma ajudar o aluno surdo na escola. Entretanto depois que começou a ter contato diário percebeu que a questão era muito mais complicada do que supunha. Agora está tendo a oportunidade de fazer um curso de Libras e tem percebido progressos tanto nela, em relação à Libras, quanto no aluno, em relação ao aprendizado e ao comportamento. No início, achou que não conseguiria, porém, com a convivência, o curso e a prática, Lina foi percebendo que não era impossível; pois “com esforço a gente vai se desenvolvendo.”

A Libras, segundo Lina, é um meio de comunicação pelo qual o surdo pode se expressar. Ela tem observado o quanto o povo surdo já sofreu por não conseguir se comunicar e como o conhecimento da Libras é útil para tudo na vida, principalmente para a educação.

Lina avalia que sua comunicação é muito mais eficiente em Língua Portuguesa, porque faz parte de seu dia a dia. Quanto à Libras, confessa que, no início, se sentia uma analfabeta total, agora já percebeu que se praticar e estudar bastante vai conseguir vencer. Por

isso ao dar uma nota para o seu conhecimento de Língua Portuguesa, Lina atribuiu-se uma nota 8,0 (oito), enquanto que para o conhecimento de Libras a nota foi 6,0 (seis); pois acredita que em relação ao que estava no início do ano, já avançou bastante, mas tem consciência de que ainda precisa aprender muito.

h) Val

Val nasceu no interior de Nova Trento, cidade vizinha a Brusque, numa família de muitos filhos (doze no total) e dedicada ao trabalho na roça. Iniciou seus estudos aos cinco anos de idade, mas aos nove ela já estava fora da sala de aula. Sempre teve muita vontade de estudar. Queria ser missionária, estudar num colégio de freiras, mas as dificuldades financeiras da família não permitiam que se realizasse esse desejo.

Aos dezenove anos conheceu seu atual marido e capitulou de seu antigo sonho, pois estava apaixonada. O desejo de ser freira foi substituído pelo sonho de ser professora. Depois de casada, Val pensou em voltar a estudar, mas seus anseios não foram apoiados pelo companheiro, que à época trabalhava de pedreiro e não via necessidade de que sua esposa estudasse, visto que ela trabalhava como faxineira/diarista. A mudança dessa história aconteceu quando o marido de Val decidiu deixar o trabalho de pedreiro e registrar-se em uma das fábricas de Brusque. A fábrica exigiu que seus colaboradores estudassem para concluir a Educação Básica até o Ensino Médio. Val, aos 34 (trinta e quatro) anos de idade, juntou-se ao marido para estudar na modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Val enfrentou muitas dificuldades, principalmente, em relação à língua portuguesa¹² e ao comportamento acanhado que tinha (se a professora a chamasse, ficava vermelha e começava a chorar). À época, além de seu acanhamento “natural”, Val passava por momentos de depressão por conta da perda de um filho ainda bebê e não se sentia acolhida pela professora (“a professora não me via com bons olhos e eu ficava no canto da sala”). Em meio a isso, engravidou novamente, mas em momento algum pensou em parar. As aulas aconteciam uma vez por semana, Val faltou apenas na semana do parto, na seguinte estava na sala com bebê e tudo. Preferiu não usar o benefício da

¹² Val usava o dialeto “caipira” com marcas da língua italiana, que era usada em casa quando criança. Esforça-se para aperfeiçoar, mas ainda traz o sotaque típico desse dialeto.

licença maternidade, porque entendia que não conseguiria fazer sozinha os trabalhos. Para ela, o contato com os colegas e a professora eram fundamentais ao seu aprendizado.

Quando concluiu o Ensino Médio, Val tinha vontade de continuar estudando, entretanto acreditava que não conseguiria frequentar uma faculdade com aulas todos os dias, pois tinha dois filhos e mais uma criança pequena em casa. Então, uma de suas professoras lhe falou que havia bons cursos de graduação na modalidade de educação a distância. Depois de se informar a respeito, procurou e fez a matrícula em um curso de Pedagogia. Ficou com medo, inicialmente, por causa de sua dificuldade no português, mas depois de algumas decepções encontrou um grupo de estudo esforçado e comprometido que a ajudava a entender e a superar suas dificuldades.

Logo no início, foi surpreendida com a oportunidade de trabalhar como professora em uma escola municipal de Educação Infantil. Val acreditava que só depois de formada poderia se candidatar a uma vaga de professora. Gostou muito da experiência e sentiu-se muito bem no ambiente escolar. No ano seguinte, aceitou a proposta de trabalhar como professora-auxiliar numa turma de quarto ano, e antes que o ano findasse, substituiu uma professora regente do quarto ano no contraturno. Val pôde contar com o apoio da professora com quem já trabalhava. Passaram a fazer os planejamentos juntas e a oportunidade de aprender mais foi muito bem aproveitada.

Para o ano seguinte, ela fez e passou na prova para trabalhar no SAEDE. Foi então que teve contato com um aluno deficiente auditivo. A dificuldade foi muito grande, Val procurava apoio na internet, aprendia alguns poucos sinais, mas quando o aluno chegava, ela trocava tudo. No início, o aluno negava-se a olhá-la, não queria vir à aula, tinha dificuldade de comunicação com os colegas. “Às vezes ele pedia desculpa e os colegas que não conheciam os sinais achava que ele estava querendo brigar.” Hoje eles têm uma boa comunicação, conseguem se entender e o aluno não falta às aulas. Val observa que nesses meses de trabalho, a nota do aluno melhorou, ele está mais à vontade.

Para atender a esse aluno, ela está fazendo curso de Libras, língua que antes não conhecia, e hoje percebe que não deveria ser uma língua só dos surdos. Todos deveriam aprender a Libras nas escolas, independente de se ter aluno surdo ou não. Trabalha há sete meses

com o aluno surdo, mas faz apenas dois meses que ela iniciou um curso de Libras. Por isso, ao avaliar seu conhecimento em Libras e em língua portuguesa para a comunicação, não teve dúvidas em afirmar que se comunica muito melhor em língua portuguesa, que usa desde pequena, do que em Libras. Dessa forma atribui-se a nota 7,5 (sete vírgula cinco) para o conhecimento em língua portuguesa e apenas 2,0 (dois) para Libras.

3.2.4 Etapas da pesquisa, procedimentos de coleta e tratamento

A pesquisa foi executada a partir das seguintes etapas: revisão da literatura; preparação para o levantamento dos dados; levantamento de dados por meio de entrevista semiestruturada e filmagem; descrição e tratamento dos dados; análise dos resultados e; elaboração do relatório.

a) Revisão de literatura

Foi inicialmente realizado um levantamento exaustivo da literatura sobre aquisição e aprendizagem da língua de sinais por ouvintes e, a partir desta listagem, procedeu-se uma leitura inicial. Num segundo momento, com o apoio do orientador e de disciplinas específicas, foi feita uma seleção, incluindo-se outros autores, segundo as especificidades da temática. Procedeu-se a leitura e análise ou resenha, chegando assim à base teórica da pesquisa.

b) Preparação para a coleta de dados

A etapa de preparação para a coleta de dados se iniciou pela obtenção da autorização das instâncias superiores de educação na cidade de Brusque: Gerência Regional de Educação – GERED (rede estadual) e Secretaria Municipal de Educação – SEME (rede municipal). Os documentos de solicitação de autorização (cartas-ofício) foram entregues às autoridades responsáveis em reunião com exposição da pesquisa e possíveis esclarecimentos. Com a autorização obtida, pode-se procurar a coordenadora de educação especial/inclusiva, de cada rede, para identificar as escolas que constituíram o campo de pesquisa.

Nessa etapa, não houve qualquer restrição por parte da SEME, no entanto a recepção na GERED foi marcada por receios,

principalmente ao conhecer que os profissionais seriam filmados. A supervisora, que substituiu o gerente na reunião, autorizou a pesquisa apenas em duas escolas da rede, onde havia intérprete para o atendimento ao aluno surdo. Numa terceira escola, na qual havia um aluno surdo e ainda não havia nenhum profissional para atendê-lo, a pesquisa não foi autorizada pela supervisora. A autorização só foi obtida três meses depois, quando foi possível um contato direto com o gerente.

Depois, com a autorização assinada, foi realizado o primeiro contato com a escola e com o professor-intérprete. Nessa visita, foi apresentada a intenção da pesquisa e feito o convite. Todos aceitaram participar da pesquisa sem qualquer restrição. Com a exposição, os participantes perceberam a importância da pesquisa e se dispuseram a participar prontamente. Combinamos, então, que os encontros seriam realizados na escola, nos horários das disciplinas de Educação Física ou Artes, conforme orientação da direção da escola. Nessas disciplinas, os alunos podem ficar sozinhos com o professor, sem que haja maiores transtornos na dinâmica da sala de aula.

Além da autorização institucional, é importante firmar contrato com os participantes da pesquisa, garantindo a permissão de uso dos dados coletados para fins de pesquisa e, inclusive, de apresentação em palestras e eventos. Essa etapa se viabiliza pela assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE. Segundo Adolphs e Knight (2010, p.40) e Nelson (2010, p.54), é essencial que os participantes tenham conhecimento sobre a pesquisa, possam tirar dúvidas e sintam-se à vontade para, a qualquer momento, desistir de participar. Trata-se de uma questão ética. O participante precisa estar seguro da confidencialidade e da preservação do anonimato, sempre que possível. Desse modo, no segundo contato, foi apresentado e lido termo de consentimento livre, sendo o termo assinado por todos.

c) Realização da entrevista e construção do perfil

A entrevista semiestruturada foi realizada no terceiro contato. Para alguns participantes, foi necessário mais de um encontro para concluir a entrevista, com outros foi possível terminá-la no mesmo dia. As entrevistas foram filmadas, não para uso na análise de imagens, mas para conhecer a história dos entrevistados; suas motivações políticas ao trabalho com alunos surdos e; também

conhecer suas expectativas em relação à Libras, ao português e à surdez de modo geral.

Esse material deu subsídios à composição do perfil dos professores-intérpretes, além de favorecer a aproximação entre eles e a pesquisadora, deixando-os mais à vontade na etapa final da coleta.

Inicialmente havia sido prevista a possibilidade de assistir a algumas aulas, para que se fizessem anotações e observações com a intenção de se verificar a atuação dos participantes, entretanto não foi possível por conta do pouco tempo para pesquisa e por envolver outras pessoas que poderiam não estar dispostas a colaborar.

d) Realização das filmagens

No último contato, os participantes assistiram à “História da Pera”, um curta de aproximadamente seis minutos, sem palavras, mas com efeitos sonoros e com personagens muito bem definidos, criado, em 1975, pelo professor Wallace Chafe¹³, um especialista em línguas nativas americanas da Universidade da Califórnia, em Berkeley. Cada um dos participantes pôde assisti-lo três vezes, a primeira para conhecimento do enredo e as duas seguintes para preparar a apresentação. Alguns dos participantes estavam ansiosos e queriam recontar logo depois da segunda assistência, mas ao ser pedido a confirmação e lembrado que poderiam assistir ainda mais uma vez, recuaram e resolveram assistir pela terceira vez. Apenas um dos participantes, ao assistir pela terceira vez o filme, sinalizou em algumas passagens durante a reprodução, como se para memorizar. Outro participante pediu confirmação sobre o sinal de bode, utilizando o sinal CARNEIRO, ao que a pesquisadora respondeu não poder ajudá-lo.

Finalizada a coleta das filmagens, iniciam-se as etapas de tratamento do *corpus* para transcrição (e análise) dos dados no ELAN.

e) Tratamento do *corpus*

Para a análise, selecionamos as cenas de transição entre as partes da narrativa e entre os episódios da complicação. O episódio que mostra o roubo da cesta foi escolhido para uma análise mais

¹³ Com esse filme, Chafe testou o quanto uma simples história pode variar de língua para língua. Sua pesquisa foi publicada na obra *The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*, em 1980. (LingDy, 2013)

atenta da produção de sinais manuais e não manuais. A escolha desse episódio foi motivado por sua diversidade de elementos narrativos e intencionalidade, por mostrar o complicador, porte fundamental em toda narrativa, a partir do qual se desencadeiam as demais ações. Nesse episódio, as expressões foram muito marcadas e facilitaram a análise. Além disso, essa cena já foi analisada por McCleary e Viotti (2014, a sair) em artigo, no qual discutem o uso dos espaços na narrativa em LS. De forma que, essa análise estabelece alguns parâmetros para nossa análise.

A “História da Pera”, utilizada nesta pesquisa para recontagem em Libras, pode ter a complicação, nos termos de Labov e Waletzky, dividida em cinco episódios, que são compostos de vários eventos. Logo de início a orientação é dada com a cena de abertura, que mostra o ambiente da narrativa e o camponês com um avental em sua tarefa de colher peras. A complicação é iniciada com o primeiro episódio, no qual o camponês sobe a escada, colhe as frutas, colocando-as nos bolsos do avental, em seguida desce e as deposita em três cestos, que se encontram ordenados sob a árvore; e torna a subir.

No episódio dois, entra em cena o bode, que passa sob a árvore, bem próximo aos cestos de pera, e é puxado por um homem que o guia. As peras chamam a atenção do bode, mas o homem puxa-o com pouco mais de vigor, evitando que ele mexa nos cestos. Esse episódio, em especial, não tem qualquer relação com a história, não influência no decorrer do enredo, é um episódio à parte.

O terceiro episódio introduz o protagonista da narrativa. Um garoto de chapéu que se aproxima da árvore andando de bicicleta. Quando vê as cestas, o garoto para a bicicleta e pensa em pegar uma pera, mas ao perceber que o homem está em cima da árvore, concentrado na tarefa de colher as peras, decide levar uma cesta completa. Ele ajeita a cesta na bicicleta e segue seu caminho como se nada fosse. Na sequência, no quarto episódio, o garoto continua sua fuga andando de bicicleta e equilibrando a cesta no bagageiro da frente, quando cruza com uma garota que vinha também de bicicleta. No encontro, o garoto olha para a garota, o chapéu voa de sua cabeça e ele não percebe uma pedra no caminho. Sem desviar da pedra, ele cai e as peras se espalham ao chão. A garota vai embora sem tomar conhecimento do que aconteceu com o menino.

O que chamamos de quinto episódio, na verdade é uma continuidade do quarto. Outros assistentes poderiam não considerá-lo um episódio à parte. Contudo, como há a entrada de novos personagens, preferimos fazer essa separação. Neste episódio, entram em cena três novos personagens, três adolescentes que estavam passando e ajudam o garoto, que se machucara, a recompor-se e recolher as peras e a bicicleta. Terminada a ajuda, os garotos seguem seu caminho e o garoto da bicicleta também se vai em direção oposta. Um dos garotos encontra o chapéu que havia caído, assovia, chamando o garoto da bicicleta, que para e olha para trás. O garoto que encontrara o chapéu caminha até o rapaz e lho entrega. Em agradecimento, o rapaz da bicicleta dá-lhe três peras. O garoto então vai ao encontro dos outros dois com as peras e divide-as com eles e seguem seu caminho.

O episódio seguinte traz a resolução da narrativa, ou o desfecho. O homem, que estava colhendo as peras, desce com o avental cheio de frutas e ao depositá-las no cesto percebe que está faltando uma cesta. Ele parece não entender o que houve, fica intrigado com a situação. Nesse momento, os três garotos vem caminhando em sua direção, cada qual com uma pera na mão. O homem observa-os e os segue com o olhar.

Para tratar o corpus produzido para esta análise, inicialmente foi utilizado o programa *MovieMaker* da Microsoft, porém ao observar que o vídeo perdia qualidade, optou-se pela utilização do programa *FormatFactory 3.2.1*, com o qual foi possível fazer o recorte da cena com aproximação (zoom) e configurar o vídeo para que fosse executável no software de transcrição e análise de dados, o ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*).

Com a configuração foi atribuída ao vídeo, a extensão MPEG1, com o tamanho de 640x480; taxa de bit de 1150; FPS, 25; aspecto, 4:3. O canal de áudio foi desabilitado para diminuir o tamanho do arquivo por tratar-se de uma narrativa em LS. Nas configurações avançadas foi ativada a função de desmisturar. Depois de passar pela configuração, a cena selecionada estava pronta para ser inserida no ELAN a fim de proceder a transcrição e análise. Há outros programas de análise de vídeo, entretanto o ELAN atende as exigências na análise linguística. Trata-se de um software livre desenvolvido na Holanda pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck para a criação, visualização e busca de anotações através de

dados de vídeo e áudio. Essa ferramenta profissional fornece vários pontos de vista diferentes sobre as anotações. Cada exibição é conectada e sincronizada com a reprodução de mídia. (CHRISTMANN et al., 2010).

Segundo Nelson (2011), a função de armazenamento e a fácil recuperação dos dados possibilitados pelo programa são importantes para a criação de qualquer *corpus*, principalmente quando o *corpus* é utilizado por mais de um investigador, sendo assim, uma ferramenta extremamente útil tanto na construção de *corpus* de fala e escrita quanto na construção de *corpus* de sinais.

Outros programas foram utilizados também para compor as imagens que apresentamos aqui. O programa “Free Video to JPG Converter” transforma o vídeo em fotos, *frames*, com um intervalo de tempo determinado. Com esse programa, cada filme pode ser reproduzido em até 500 *frames*. E o programa “InstantPhotoSketch” que possibilita a transformação das fotos em desenhos; ocultando alguns aspectos fisionômicos que não são importantes para a análise e contribuindo para assegurar um pouco mais o anonimato do colaborador da pesquisa.

f) Discussão e análise dos resultados

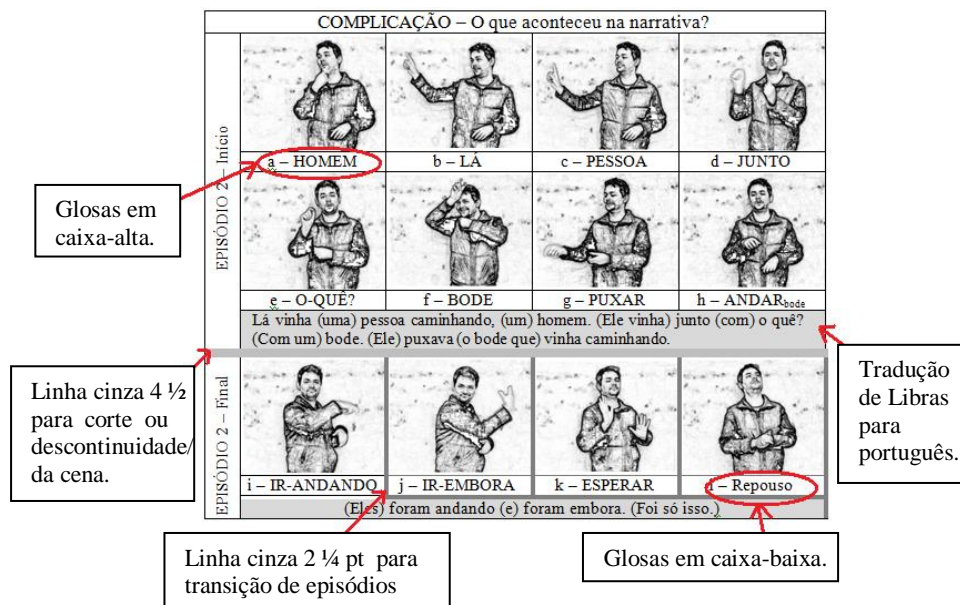
A etapa, na qual os dados foram descritos, analisados e discutidos, foi sem sombra de dúvida a mais complexa. Não foi fácil colocar no papel de forma clara o que nos propomos a analisar nos vídeos. Demandou tempo (que ao final se mostrou curto) e muita concentração para as análises e um processo de escrita e reescrita, que parecia infundável, até chegarmos a uma versão final, à qual acreditamos ter conseguido expor os resultados de nossa pesquisa.

Apresentamos as figuras em quadros com glosa. As glosas, localizadas abaixo da imagem, escritas em caixa-alta referem-se a sinais sistemáticos produzidos pelo participante durante a narrativa; e aquelas em caixa-baixa descrevem expressões não manuais ou outras observações pertinentes à pesquisa, como repouso das mãos. As glosas com fundo cinza apresentam uma possível tradução da Libras para o português.

Os quadros de sinais (imagem) e glosas são delimitados por uma linha preta contínua com espessura de ½ pt. A linha de delimitação mais espessa em cinza (2¼ pt) marca os sinais de transição de episódios, que serão mais atentamente observados e

discutidos. Já a linha horizontal em cinza mais claro com espessura de 4 ½ pt marca a descontinuidade, ou corte, da cena. Na figura abaixo, apresentamos um exemplo destacando os elementos descritos anteriormente.

Figura 4 – Exemplo ilustrativo dos elementos descritivos



4. ANÁLISE

4.1 INTRODUÇÃO

Desde a infância, a narrativa é a forma mais básica para perceber o quanto o aprendiz domina a língua materna, se consegue se expressar com clareza, e/ou se entende o que lhe dito. E as narrativas populares, sobretudo as produzidas por falantes não sofisticados, segundo análise de Labov e Waletzky (1967), são organizadas numa estrutura padrão importante para o entendimento do interlocutor. Em nossa pesquisa, utilizamos a narrativa de Chafe – Pearlfilm – como pretexto para observar a estruturação da narrativa na recontagem feita pelos professores-intérpretes participantes.

Por isso, num primeiro momento, procederemos à análise da estrutura narrativa observada segundo Labov e Waletzky, analisando as marcas de segmentação (a marcação do início e fim de cada parte que compõe a narrativa). Em seguida, destacamos a cena do roubo da cesta para fazer a análise de como elementos específicos da LS estruturam internamente um dos segmentos centrais da narrativa (i.e. nos termos de Labov, o episódio da complicação). A referida cena foi escolhida pelo fato de que, por sua complexidade de detalhes, favorece o uso de sinais não manuais e dos espaços mentais de Liddel, e a partição de corpo destacada por McCleary e Viotti (2014).

Dos oito colaboradores que participaram de nossa pesquisa, foram selecionados três para compor os resultados que serão apresentados e discutidos a seguir: Ari, Cris e Lina. O principal critério que norteou a escolha desses três é o fato de todos estarem atuando como professor-intérprete em sala de aula com um aluno surdo no ensino fundamental (dois atuam nos anos iniciais – 4º e 5º anos – e um, nos anos finais – 6º ano). Além disso, após uma análise preliminar dos oito participantes, observou-se que Ari, Cris e Lina representam diferentes níveis de proficiência que refletem o perfil geral dos demais participantes, parecendo-nos, portanto, que essa amostra é representativa da variedade de proficiência encontrada entre os professores-intérpretes de crianças surdas na cidade de Brusque.

4.2 PONDERAÇÕES SOBRE A ESTRUTURA NARRATIVA DA HISTÓRIA DA PERA

De acordo com Bastos (1998), Labov e Waletzky definem a narrativa como entidade formal e funcional. Formal como discurso construído à base de padrões recorrentes: desde orações, seções, até narrativas completas¹⁴; e funcional quando os padrões apresentam funções que o discurso cumpre numa interação comunicativa: função referencial e avaliativa. Uma narrativa é um meio de recapitular experiências por intermédio de uma sequência de cláusulas que correspondem a eventos que respeitem a ordem dos acontecimentos originais. A partir disso, os pesquisadores segmentaram a narrativa em seis partes: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda (ver capítulo 2, seção 2.2.2).

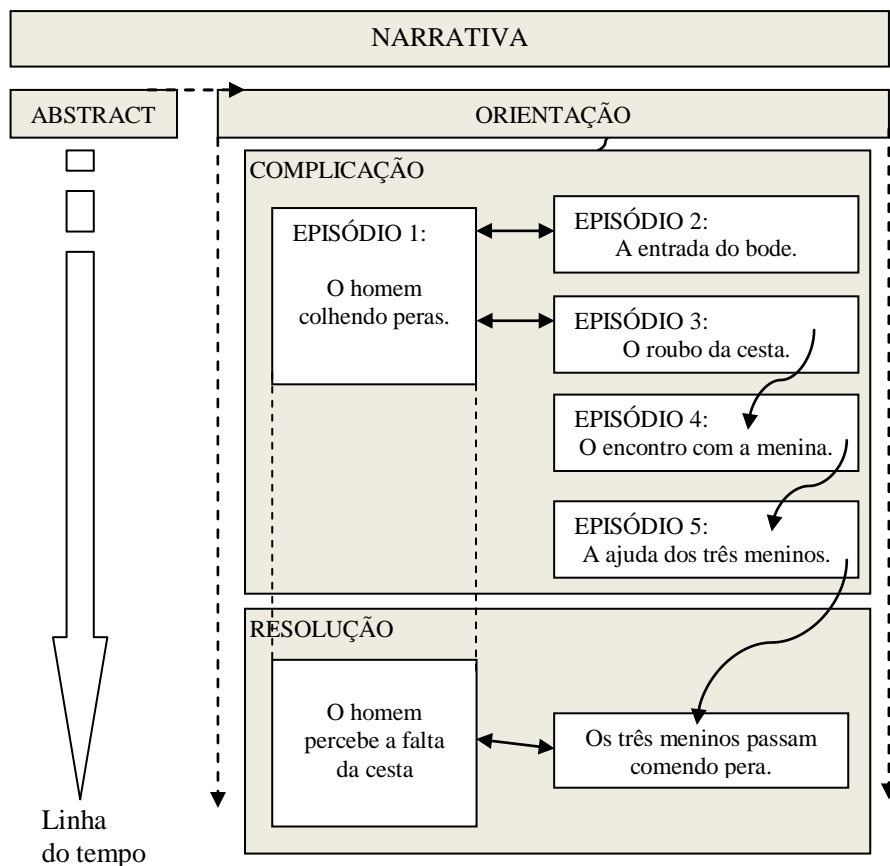
Para que o leitor possa acompanhar e ter mais clareza das discussões que se seguem, sugerimos que assista ao filme da história da pera, Pearfilm, que está disponível, no *youtube*, no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=bRNSTxTpG7U>. Foi a partir da interpretação dessa história que construímos o esquema do quadro 4 abaixo, analisando a narrativa em forma de imagens e termos da estrutura da narrativa proposta por Labov e Waletzky. Nesse esquema, estão representados o abstract, a orientação, a complicação e a resolução.¹⁵

Como pode ser observado, o abstract compõe uma parte isolada em relação às demais por se tratar de um breve resumo que antecede a contação da história. No esquema, o abstract está ligado à orientação por uma seta tracejada, que indica a relação de pertencimento à narrativa, mas com independência. A orientação, que traz o contexto da história para que o espectador possa se situar em relação ao tempo e espaço e às personagens, está ligada com uma seta contínua à complicação e nas laterais segue com setas tracejadas que vão até a resolução. Queremos representar assim, que a orientação na verdade, não é estanque. Ela não se encerra com o início da complicação. Ela se constrói como pano de fundo durante o desenrolar das outras partes.

¹⁴ Desconhecemos uma proposta de segmentação de narrativas (corp)orais que explicita quais são as suas unidades constitutivas.

¹⁵ A parte de coda não está representada no esquema porque esse elemento não apareceu nas narrativas.

Quadro 4 – Esquema da História da Pera de acordo com a estrutura narrativa de Labov.



A complicação é apresentada com duas colunas, a primeira com o episódio 1 e a segunda com os demais episódios. Isso porque o episódio 1 continua a se desenrolar concomitantemente aos demais (o que está representado com as linhas tracejadas abaixo), porém em planos diferentes. O episódio 2 está ligado por uma seta dupla apenas ao episódio 1, porque, concomitantemente, se passa sob a árvore, mas não tem qualquer relação de causalidade com este episódio ou com os demais, por isso ele não apresenta uma seta contínua ligando-o aos episódios subsequentes. Da mesma forma, o episódio 3 está ligado

lateralmente ao episódio 1 e verticalmente ao episódio 4 por uma seta simples contínua, por ter com o primeiro uma relação de concomitância e com o último uma relação de causalidade. Assim também, o episódio 4 está ligado ao 5, apesar de que, em outra interpretação, possa ser considerado um único episódio.

A resolução está ligada à complicação pelas duas colunas. Na primeira coluna o camponês que durante todo o tempo esteve em cima da árvore trabalhando desce e percebe que falta uma cesta, logo depois a cena ligada ao episódio 5, traz os três meninos que surgem comendo a pera e se vão. Ambos os eventos estão ligados com uma seta dupla para indicar sua concomitância. Ficando o homem no final sem entender o que aconteceu.

Tendo conhecido a história base para a pesquisa, passamos agora à descrição dos estudos feitos sobre cada um dos participantes; de como eles estruturaram a narrativa, quais partes estão presentes. Iniciaremos pela descrição de Ari que, a nosso ver, é o mais proficiente, seguido por Cris, que consideramos um meio termo e concluímos com Lina, que é menos proficiente.

4.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS

4.3.1 A narrativa de Ari

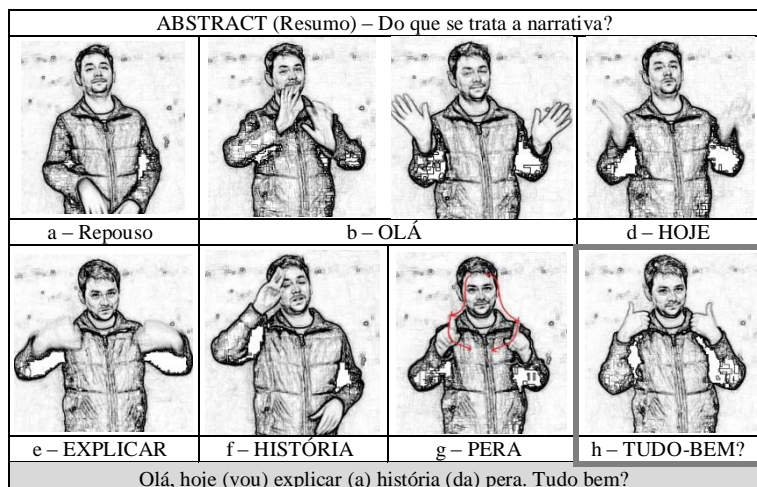
Na narrativa apresentada por Ari, encontramos evidências para a segmentação da narrativa em resumo, orientação, complicação e resolução; além disso, a complicação envolve diversas outras segmentações menores que estamos aqui chamando de “episódios”.

Ao apresentar a história (abstract), como pode ser observado na figura 5 abaixo, Ari inicia com uma saudação – figuras 5a, 5b e 5c. Percebe-se que estava com as mãos em repouso, erguendo-as em seguida para saudar a audiência. Nas imagens que se seguem, Ari apresenta a história: “Hoje vou contar a história da pera e outras coisas.”¹⁶ Na última imagem, ele marca o final dessa parte com um sinal de “TUDO-BEM?”, para em seguida, então passar para a parte

¹⁶ Para fins de facilitação da leitura e acompanhamento da análise, optamos por apresentar no corpo do texto uma tradução da sinalização dos participantes. Sugerimos ao leitor, no entanto, que foque na análise das imagens para compreender como foi a sinalização do trecho em questão.

seguinte. Em termos de temporalidade, a transição de uma parte para outra é muito rápida, mas a pergunta retórica “Tudo bem?” é uma clara marca de segmentação da narrativa de Ari, que vai recorrer em outras seções da narrativa.

Figura 5 – Abstract apresentado por Ari




A orientação apresentada, na figura 6 abaixo, é breve, Ari apresenta dois elementos que compõem o contexto da história: o homem e a árvore. Nas primeiras imagens (6a, 6b, 6c), Ele diz que “(Um) homem caminhou, foi (até a) árvore”. Após sinalizar ÁRVORE (figura 6d), Ari indica “Era (uma árvore de) pera”, e novamente marca o fechamento da seção com o sinal TUDO-BEM e um sinal não manual que indica ser essa uma pergunta retórica. Em seguida, introduz a terceira parte da estrutura narrativa de Labov, a complicação.

A transição da orientação para a complicação se dá de forma mais rápida. Observa-se que ao marcar a finalização dessa parte com o sinal TUDO-BEM (figura 6g), Ari o faz apenas com a mão direita, enquanto a esquerda já inicia a configuração do sinal ÁRVORE. De acordo com Leite (2008), esses são sinais claros de fluência, que é uma das dimensões da proficiência.

A complicação, de acordo com Labov e Waletzky (1972) é a parte central de uma narrativa, e também a mais extensa. Nessa parte

da estrutura da história da pera, como já foi apresentado no quadro 4 (ver p. 69) são observados cinco momentos distintos, que aqui optamos por chamar de episódios, ainda que sem uma definição técnica precisa: o trabalho de colheita realizado pelo camponês, que é o ‘pano de fundo’ que é concluído somente ao final desta etapa (episódio 1); a entrada de um bode, que é conduzida por um homem (episódio 2); a chegada do menino de bicicleta que rouba a cesta (episódio 3); o encontro do menino de bicicleta com uma garota e sua queda (episódio 4); a entrada de três garotos que o ajudam e recebem uma pera como agradecimento (episódio 5). Para então seguir para a última parte apresentada por Ari: a resolução, na qual o camponês desce da árvore, percebe a falta da cesta e intrigado observa os três meninos que passam por ele comendo pera.

Figura 6 – Orientação apresentada por Ari

ORIENTAÇÃO – Quem? O quê? Quando/Onde?			
			
a – HOMEM	b – VIR	c – ÁRVORE	d – ELA (apontar)
			
e – SER (É)	f – PERA		g – TUDO-BEM?
(Um) homem vai (até a) árvore. Ela é (uma árvore de) pera. Tudo bem?			

Ao descrever a complicação da narrativa de Ari, vamos nos ater à análise das marcas de início e de finalização de cada momento da complicação, por entender que é justamente na transição de um episódio para o outro que estão mais perceptíveis os elementos da coerência da narrativa. E entendemos que o domínio desses elementos pode ser um critério para a análise da proficiência.

O episódio 1 (figura 7), que inicia a fase da complicação, é apresentado por Ari de forma bem marcada, em termos de início e

fim. Ele inicia a narrativa com a chegada do camponês à árvore para executar o trabalho de colheita; e a finalização da cena está pontuada novamente com um sinal de TUDO-BEM (figura 7f). Antes de iniciar o episódio 2, Ari usa o sinal ACONTECER (figura 7g) para articular a passagem de uma cena a outra, indicando que agora seria introduzido um acontecimento estranho ao enredo da narrativa, algo que aconteceu: o episódio do bode.

Figura 7 – Complicação apresentada por Ari (Episódio 1)













COMPLICAÇÃO – O que aconteceu na narrativa?				
EPISÓDIO 1 – Início				
	a – HOMEM-ÁRVORE	b – SUBIR	c – PEGAR	d – PEGAR/GUARDAR
	(O) homem (chega a) árvore, sobe (e começa a) apanhar (as frutas).			
EPISÓDIO 1 – Final				
	e – PEGAR/GUARDAR	f – TUDO-BEM?	g – ACONTECER	
	(Ele) pega (as frutas e) guarda(-as) (no bolso). Tubo bem? (De repente) acontece (algo).			

Ao iniciar a narrativa do episódio 2 (figura 8), é apresentada a personagem com o sinal HOMEM (figura 8a) e na sequência, ao dizer que o homem não está sozinho, o contador interage com o interlocutor questionando JUNTO (figura 8d) O-QUÊ? (figura 8e). Com essa pergunta, Ari não só introduz um novo elemento, como também parece-nos avaliar a própria narrativa, pois a presença de um bode (figura 8f) é estranha ao contexto. É um evento isolado, que não está conectado a nenhum outro da narrativa e que quebra, de certa forma, a sequência narrativa.

Para finalizar o episódio 2, Ari marca com o sinal IR-EMBORA (figura 8j), indicando em seguida com o sinal ESPERAR (figura 8k) e com o retorno das mãos ao repouso, que esse evento





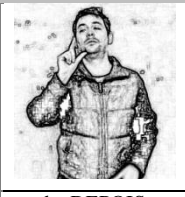



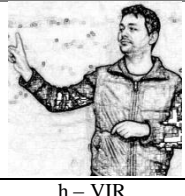


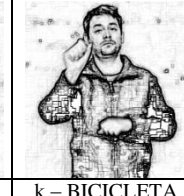



acabou, “é só isso”. Desse modo, fica evidente que o episódio do bode, sem conexão clara com o enredo da história, é muito bem delimitado pela sinalização de Ari. Em especial, o repouso acompanhado de uma inclinação da cabeça para trás e olhar para cima (figura 8i) pode ser também entendido como uma pausa necessária para que o contador se reoriente em relação à sequência dos eventos que compõem cada episódio, um evento que já foi observado também nas narrativas orais (CHAFE, 1994).

Figura 8 – Complicação apresentada por Ari (Episódio 2)

COMPLICAÇÃO – O que aconteceu na narrativa?				
EPISÓDIO 2 – Início				
	a – HOMEM	b – LÁ	c – PESSOA	d – JUNTO
				
	e – O-QUÊ?	f – BODE	g – PUXAR	h – ANDAR _{bode}
Lá vinha (uma) pessoa caminhando, (um) homem. (Ele vinha) junto (com) o quê? (Com um) bode. (Ele) puxava (o bode que) vinha caminhando.				
EPISÓDIO 2 – Final				
	i – IR-ANDANDO	j – IR-EMBORA	k – ESPERAR	l – Repouso
(Eles) foram andando (e) foram embora. (Foi só isso.)				

Antes de iniciar o episódio 3 (figura 9), Ari retoma brevemente o episódio 1 (figuras 9a, 9b, 9c), retomando a mesma orientação do rosto e do tronco para a sua esquerda e para cima, e a localização espacial dos sinais no espaço onde a “árvore” havia sido indicada.







Figura 9 – Complicação apresentada por Ari (Episódio 3)

COMPLICAÇÃO – O que aconteceu narrativa?				
EPISÓDIO 1 – intercalação				
	a – HOMEM	b – PEGAR		c – Repouso
	O homem na árvore continua colhendo as frutas			
EPISÓDIO 3 – Início				
	d – DEPOIS	e – POUCO	f – OUTR@	g – PESSOA
				
	h – VIR	i – HOMEM	j – PEQUENO	k – BICICLETA
	(Um) pouco depois, (outra) pessoa veio, (um garoto de) bicicleta.			
	EPISÓDIO 3 – Final			
l – BICICLETA		m – ANDAR-DE-BICICLETA		n – IR-EMBORA
(Ele pegou a) bicicleta (e,) andando de bicicleta, foi embora.				

Em seguida, após retomar o repouso e reorientar-se em direção ao interlocutor, Ari sinaliza DEPOIS (figura 9d) e POUCO (figura 9e) indicando que o episódio em questão sucedeu temporalmente os episódios anteriores, ainda que, devido a breve intercalação do episódio 1, ele indique que o episódio 1 (o homem

colhendo as peras na árvore) continuava transcorrendo paralelamente. É assim que Ari introduz o episódio do roubo da pera, com a apresentação de um dos protagonistas da história, o menino da bicicleta (figuras 9f até 9k).

Figura 10 – Complicação apresentada por Ari (Episódio 4)

COMPLICAÇÃO – O que aconteceu na narrativa?				
EPISÓDIO 4 – Início				
	a – Repouso	b – EL@	c – HOMEM	d – VIR
				
	e – EL@	f – MULHER	g – APROXIMAÇÃO	
	(O) garoto vem (de um lado), (a) garota vem (do outro e eles vão se) aproximando.			
EPISÓDIO 4 – Final				
	h – PEDRA	i – COLISAO	j – FRUTAS	
				
	k – ESPALHAR	l – MULHER	m – IR-EMBORA	
	(Tem uma) pedra, (o garoto) bate (e as) frutas (se) espalham (no chão.) (A) garota vai embora.			

A linha cinza da tabela, indica aqui a descontinuidade da transcrição que passa então diretamente para o final do episódio. Aqui o recurso de Ari para marcar o fim do episódio é o uso dos sinais

ANDAR-DE-BICICLETA (figura 9m), seguido de IR-EMBORA (figura 9o), sinal que é realizado com grande alongamento temporal e espacial. Com a retomada do contato visual com o interlocutor e um breve aceno de cabeça ao final, Ari indica que o garoto foi embora de bicicleta e conclui o episódio de forma bem marcada. Antes de iniciar o episódio 4 (figura 10), Ari faz uma pausa breve (figura 10a), as mãos ficam em posição de repouso. Essa breve pausa, marca a conclusão do episódio 3 e o início do 4.

No início do episódio 4, então, o narrador usa o apontamento, o olhar e a orientação do rosto/tronco para estabelecer o espaço referencial das duas personagens da cena (figuras 10b, 10c, 10e e 10f), o menino e a menina de bicicleta, que estão em lados opostos. Assim, ao final do episódio, Ari conta o que acontece com as personagens: o garoto bate em uma pedra e as frutas se espalham pelo chão (figuras 10h, 10i, 10j e 10k) e a garota vai embora (figuras 10l e 10m). A figura 10m marca o final desse episódio, novamente por meio do sinal IR-EMBORA, produzido aqui com certo alongamento.

Contudo a transição, em relação ao próximo episódio, é bem menos marcada do que no episódio anterior. Aqui, Ari passa imediatamente do sinal IR-EMBORA para a descrição do menino caído no chão e machucado, de forma bastante fluente sem reestabelecer o contato visual com o interlocutor e sem qualquer retorno das mãos ao repouso. Queremos sugerir que essa transição mais fluida entre episódios, em contraposição à transição anterior bastante marcada, não é casual: ela se deve à continuidade tópica dos episódios 4 e 5, que compartilham o mesmo tempo e o mesmo espaço no contexto da narrativa.

Assim, ao finalizar do episódio 4 com o sinal IR-EMBORA (figura 10m), Ari imediatamente assume a posição do menino, reorientando seu rosto/tronco e produzindo o sinal DOR (figura 11a), com a expressão facial do menino. Desse modo, dá início ao episódio 5 (figura 11). E depois, com a sinalização de OUVIR (figura 11c) e BARULHO (figura 11d), o narrador introduz as demais personagens, três garotos que vão ajudar o protagonista machucado. Ao final, mostrado na figura 11 logo após a linha cinza, a personagem protagonista agradece e dá três peras para os meninos que a ajudaram e cada um vai para um lado diferente. Ari finaliza a cena ao descrever a direção que os três meninos tomaram ao irem embora, já que esses

três meninos agora serão protagonistas da resolução da história, que se segue.

Figura 11 – Complicação apresentada por Ari (Episódio 5)

COMPLICAÇÃO – O que aconteceu na narrativa?				
EPISÓDIO 5 – Início				
	a – DOR	b – PERNA	c – OUVIR	d – BARULHO
				
	e – VER	f – TRÊS	g – HOMEM	h – AMIG@
	(O menino machucou a) perna (e, ao) ouvir barulho, viu três amigos.			
EPISÓDIO 5 – Final				
	i – OBRIGAD@	j – TRÊS	k – PERAS	l – DAR
				
	m – OBRIGAD@	n – RECEBER	o – TRÊS _{andar}	p – IR-EMBORA
				
	q – TRÊS _{andar}	r – IR _{longe}	s – ESPERAR	
	O menino da bicicleta agradeceu por terem lhe trazido o chapéu e pegou três peras do cesto e as deu ao garoto que o ajudara. O garoto agradeceu, recebeu as peras, e foi embora.			

Para delimitar esse episódio, Ari sinaliza LONGE (figura 11r) orientando para sua direita, representando os três meninos, e indicando assim que eles saíram caminhando por algum tempo. Em seguida, Ari assume novamente a voz do narrador, reorientando-se totalmente em direção ao interlocutor e sinalizando ESPERAR (figura 11s), novamente explorando o marcador discursivo utilizado na transição do episódio 2.



Concluída a complicação, o narrador segue para a resolução da narrativa. Nessa parte, ele retoma a personagem do camponês em seu trabalho de colheita (figura 12a) tal como o episódio 1. E, logo em seguida, desce da árvore (figuras 12c, 12d e 12e) e percebe a falta de uma cesta (figura 12i e 12j), fica intrigado sem entender seu desaparecimento (figura 12k e 12l). Então, vê os três garotos passando com peras e fica mais confuso ainda (figura 12u e 12v).

Ao finalizar a resolução, Ari volta os olhos para o interlocutor, faz o sinal PALMA-PARA-CIMA (figura 12w) acompanhado da expressão facial típica de dúvida e inclinação da cabeça para o lado.

Esse complexo gestual revela a perplexidade do agricultor diante da situação, e então Ari retorna imediatamente as mãos para o repouso total (figura 12x) com um largo sorriso no rosto, concluindo não apenas o episódio, mas a narrativa como todo. A mudança fisionômica de Ari, que além do repouso sorri de forma relaxada, revela essa delimitação não apenas do episódio, mas do Ari-narrador em relação ao Ari-interlocutor. Além disso, sugerimos que o sorriso possa ser compreendido como o coda da história, afinal de contas a “moral” da história neste caso nada mais é do que o humor advindo de sua resolução, de certo modo inconclusa e intrigante.

Figura 12 – Resolução apresentada por Ari



			
e – DESCER	f – VER	g – SUSTO	h – O-QUÊ
			
i – FALTAR	j – CESTA	k – N-ENTENDER	l – SUMIR
			
m – “Não entendi.”	n – ESTRANH@	o – LA	p – HOMEM
			
q – TRÊS	r – VER	s – TER	t – PERA
			
u – NÃO-SABER	v – O-QUÊ?	w – PALMA-PARA-CIMA	x – Repouso final
(O) homem (que estava) colhendo (peras) desce da árvore. (Ele leva um) susto (quando) vê (que está) faltando (uma) cesta. (Ele) não entende (como pôde) sumir. (Era) estranho. (Então, lá longe (ele vê) três garotos vindo. (Os garotos) tinham pera. (Ele) não sabia o que (isso significava).			

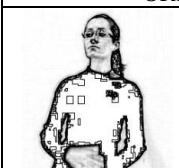
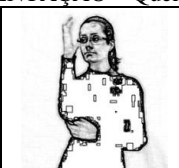
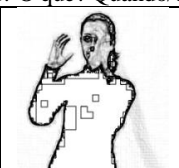
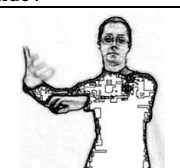
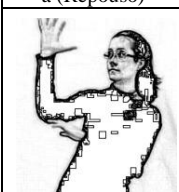
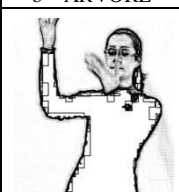
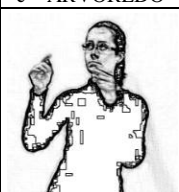
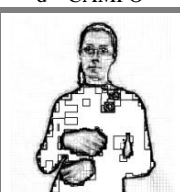
Ari, como pudemos observar, utiliza recursos manuais e não manuais diversos e sistemáticos para indicar a estrutura narrativa de forma coesa e coerente, permitindo assim uma clara identificação das diferentes partes que compõem a narrativa estudada por Labov e

Walletsky. A fluidez na sinalização de Ari e sua intimidade com a Libras demonstram, por meio da narrativa produzida, um nível muito bom de proficiência em comparação com as outras duas participantes.

4.3.2 A narrativa de Cris

Ao recontar a história da pera, Cris não apresentou a parte de abstract. Ela iniciou a narrativa com a orientação, partindo de uma postura de repouso com as mãos unidas abaixo do colo. Assim, depois de localizar o espaço para o interlocutor com os sinais de ÁRVORE (figura 13b), ARVOREDO (figura 13c) e CAMPO (figura 13d), Cris apresentou a árvore (figura 13f) – como fizera Ari – no entanto, ao invés de apontá-la com o dedo indicador, ela o fez com a mão esquerda totalmente aberta. Ao final da orientação, Cris volta as mãos à posição de repouso, e, dessa forma, faz a transição para a complicação.



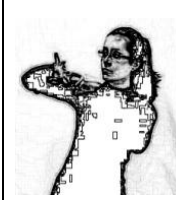
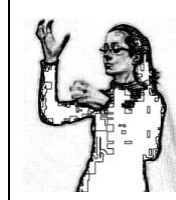
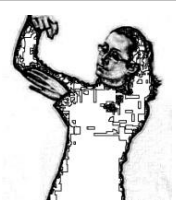
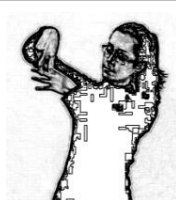

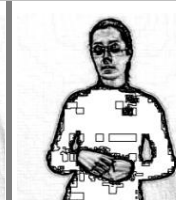

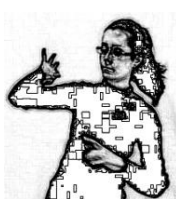
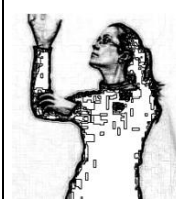
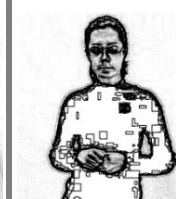
Figura 13 – Orientação apresentada por Cris

ORIENTAÇÃO – Quem? O quê? Quando/onde?			
			
a (Repouso)	b – ÁRVORE	c – ARVOREDO	d – CAMPO
			
e – ÁRVORE	f – “Esta árvore”	g – PERA	h – Repouso
(Havia) árvores, (um) arvoredo, (um) campo. (A) árvore (da história), esta árvore (é de) pera.			

A parte da complicação, como já vimos, tem cinco episódios que foram bem marcadas por Ari, em termos de início e fim de cada uma delas. Na narrativa de Cris, o primeiro episódio da complicação

tem início com o camponês subindo as escadas para fazer a colheita.¹⁷ Na narração desse episódio, foi observado o uso de expressões miméticas, especialmente quando ela faz a configuração da pera/fruta no momento de narrar a ação de colheita (figura 14d).

Figura 14 – Complicação apresentada por Cris (Episódio 1)



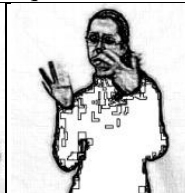

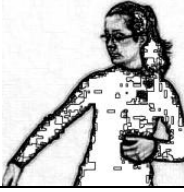
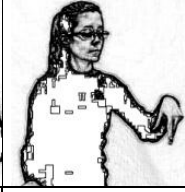
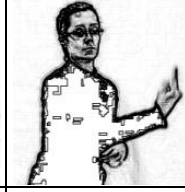

COMPLICAÇÃO – O que aconteceu?				
EPISÓDIO 1 – Início				
	a – ÁRVORE	b – ESCADA	c – SUBIR	d – PEGAR
	(Uma pessoa vai até a) árvore, (lá tem uma) escada, (ela) sobe a escada (e) colhe (as frutas).			
EPISÓDIO 1 – intermeio				
	d – ESCADA	e – DESCER	f – CAMINHAR	g – Repouso
	(Depois a pessoa) desce a escada (e) caminha.			
EPISÓDIO 1 – Final				
	h – ÁRVORE	i – ESCADA	j – PEGAR	k – Repouso
	(O homem) sobe a escada (e) colhe (as frutas na) árvore.			

¹⁷ A parte da complicação que se segue, tal como aconteceu na descrição de Ari, também está segmentada com uma linha cinza indicando a descontinuidade das cenas.

Outro ponto que chamou a atenção na narrativa de Cris foi o fato de ela fazer uma pausa, ainda no início do primeiro episódio, quando o camponês desce da árvore e chega próximo às cestas para depositar as frutas colhidas, como mostrado na figura 14. Por isso, sentimos a necessidade de acrescentar nesse episódio a linha “intermeio”. Dessa forma, deixando as mãos em posição de repouso antes de continuar (figura 14g), Cris parece marcar um momento de transição, mas logo depois a cena tem seguimento com o homem/camponês que caminha até a cesta para transpor as frutas colhidas.

A passagem do episódio 1 para o 2, quando seria esperado que tivesse uma pausa ou uma marcação que indicasse a transição, Cris, apesar de recolher as mãos rapidamente, não chega a fazer uma pausa ou a utilizar qualquer sinal que possa delimitar de forma clara o episódio. Isso pode deixar confuso o interlocutor que desconhece a história.


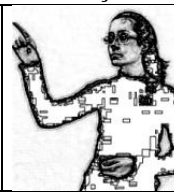
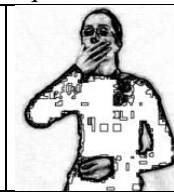
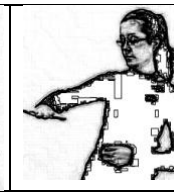
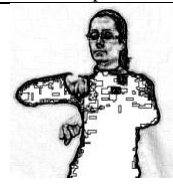

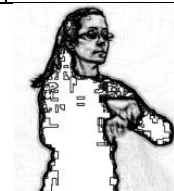
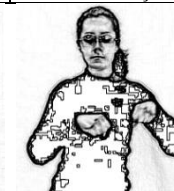
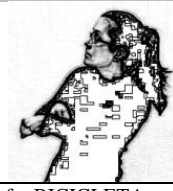
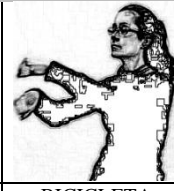
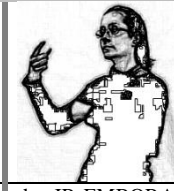
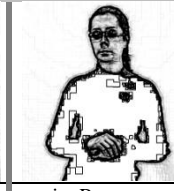
Figura 15 – Complicação apresentada por Cris (Episódio 2)

COMPLICAÇÃO – O que aconteceu?				
EPISÓDIO 2 – Início				
	a – PESSOA	b – HOMEM	c (indecisão)	d – BODE
	(Uma) pessoa (vinha vindo), (um) homem (e um) (...) bode...			
EPISÓDIO 2 – Final				
	e – puxar o bode	g – CAMINHAR	h – IR-EMBORA	i – Repouso
	(O) homem, puxando o bode, (foi) caminhando (e) foi embora.			

O episódio 2, que relata a passagem do bode, tem início com a sinalização do homem que vem andando (figuras 15a e 15b) para em

seguida introduzir o bode (figura 15d); antes de sinalizá-lo, porém, há uma indecisão de Cris em relação aos sinal que deverá ser executado. O final desse episódio, apresentado na figura 15, após a linha que marca a descontinuidade da cena, é marcado com o sinal IR-EMBORA (figura 15h), seguido de um breve repouso das mãos (figura 15i). São estes sinais (IR-EMBORA e o repouso das mãos) que têm a função de marcar a transição entre as cenas, ou episódios.

Figura 16 – Complicação apresentada por Cris (Episódio 3)

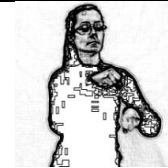
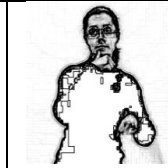
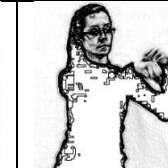
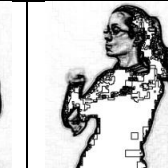

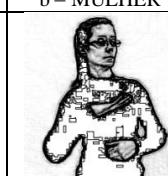
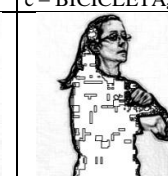
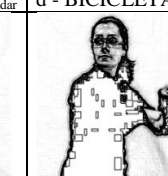
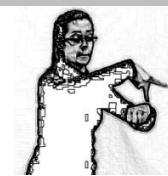
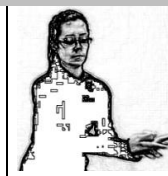
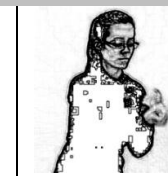
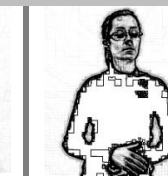
COMPLICAÇÃO – O que aconteceu?				
EPISÓDIO 3 – Início				
	a – Repouso	b – LÁ	c – HOMEM	d – CRIANÇA
				
	e – BICICLETA _{andar}			
	Lá (um) menino (vem) andando de bicicleta.			
EPISÓDIO 3 – Final				
	f – BICICLETA _{andar}	g – BICICLETA _{andar}	h – IR-EMBORA	i – Repouso
	(O menino de) bicicleta olha (para o camponês em cima da árvore e) vai embora.			

O episódio 3 (figura 16) é iniciado logo depois de um repouso (figura 16a). Esse repouso, no início do episódio, pode não indicar uma transição da cena, mas uma pausa para reorientar o fluxo da narrativa e introduzir a personagem do menino da bicicleta, que é o protagonista, o responsável pelo desencadeamento de todas as ações subsequentes. Depois dessa pausa então, retomando a narrativa, Cris

introduz a personagem do menino da bicicleta (figuras 16c e 16d). Entretanto, diferente de Ari que utiliza o dedo indicador como referente para mostrar o movimento de aproximação do menino de bicicleta, Cris utiliza o giro do próprio corpo. Assim, enquanto faz com as mãos o sinal BICICLETA (figuras 16f), com o corpo/tronco incorpora a personagem, como se encenasse a cena.

Antes de o episódio ser finalizado, Cris ‘encena’ a fuga do menino (figura 16e). Ela inclina o corpo e olha para um ponto fixo no espaço onde estaria representada a árvore na qual se encontra o camponês e, fazendo o sinal BICICLETA (figura 16f), representa o menino fugindo sem ser visto. Logo depois, ajeita o corpo/tronco e a cabeça, olhando à sua direita, e continua sinalizando, como a dizer que o menino seguiu seu caminho (figura 16g) e se encaminha para a finalização do episódio. Cris finaliza o episódio com o sinal IR-EMBORA (figura 16h), seguido do repouso breve das mãos (figura 16i).

Figura 17 – Complicação apresentada por Cris (Episódio 4)

COMPLICAÇÃO – O que aconteceu?				
EPISÓDIO 4 – Início				
	a – BICICLETA _{andar}	b – MULHER	c – BICICLETA _{andar}	d – BICICLETA _{andar}
				
	e – HOMEM	f – CRIANÇA	g – BICICLETA _{andar}	h – BICICLETA _{andar}
(Uma) garota (vem) andando de bicicleta (e o) menino (vai) andando de bicicleta.				
EPISÓDIO 4 – Final				
	i – PEDRA	j – CAIR	k – ESPALHAR	l – Repouso
	(Uma) pedra. (O menino) cai (e as frutas) espalham-se (pelo chão).			

O episódio 4, no qual ocorre o encontro com a garota e a queda do menino, também é iniciado com o sinal BICICLETA (figura 17a). Ao apresentar esse episódio, Ari utilizou o dedo indicador como referente para mostrar o movimento de aproximação das personagens, mas Cris optou por utilizar o próprio corpo para essa representação, alternando os lados para mostrar ambas as personagens. Assim, logo de início, Cris apresenta a primeira personagem: MULHER (figura 17b) e BICICLETA_{andar} (figura 17c). Como a dizer que a garota está andando de bicicleta. Na figura 17c, no entanto, Cris assume a orientação da esquerda para a direita, mas logo em seguida e inverte a posição do corpo (figura 17d) e apresenta o garoto com o sinal HOMEM ((figura 17e). Não fica claro, neste momento se a garota está vindo da esquerda para a direita e muda sua direção, ou o menino está vindo da direita para a esquerda. O que seria o esperado, já que vai acontecer um encontro. Após apresentar o garoto, Cris indica que ele segue andando de bicicleta na direção da direita para a esquerda (figura 17g). Temos aqui o que parece ser uma informação conflitante, pois as figuras 17c e 17g, mostram a garota e o garoto, respectivamente, dirigindo-se para a mesma direção. O que tornaria o encontro, ou cruzamento, impossível. A cena final do episódio 4, ao sinalizar PEDRA (figura 17i), CAIR (figura 17j) e ESPALHAR (figura 17k), a contadora mantém a orientação direita/esquerda. Dessa forma, se o espectador não teve acesso ao filme, não vai entender quem caiu. Ao final, o repouso das mãos marca a transição para o próximo episódio.

Com o sinal HOMEM (figura 18a) e o sinal TRÊS (figura 18b), Cris inicia o quinto e último episódio da complicação, introduzindo com eles as três últimas personagens da narrativa. A configuração de mão em TRÊS é usada para fazer referência ao grupo de três pessoas (figura 18d). Cris usa essa referência para representar a aproximação dos meninos que vão em socorro ao garoto que havia caído com a bicicleta ao bater na pedra. Com a queda, as pernas espalharam-se pelo chão. No final do episódio (na figura 18, após a linha cinza), depois que o garoto da bicicleta dá três pernas a um dos meninos, e este as distribui entre os colegas, os três meninos seguem seu caminho (figura 18f) e a cena é finalizada com o repouso das mãos (figura 18g).

Figura 18 – Complicação apresentada por Cris (Episódio 5)





















COMPLICAÇÃO – O que aconteceu?				
EPISÓDIO 5 – Início				
	a – HOMEM	b – TRÊS	c – observação	d - TRÊS-PESSOAS _{andar}
	Três garotos (estão) observando (e decidem ajudar o menino da bicicleta).			
EPISÓDIO 5 – Final				
	e – RECEBER	f – TRÊS-PESSOAS _{andar}	g – Repouso	
	(O garoto) recebe três peras (e volta para encontrar seus amigos). (Os) três (seguem o caminho juntos).			

Novamente aqui, observamos um equívoco de Cris em relação à orientação das personagens. Na figura 18d, a orientação é direita/esquerda, porém ao finalizar a cena, há uma inversão da orientação passa a ser esquerda/direita. Parece assim que os três meninos entraram em cena, ajudaram e voltaram ao ponto inicial; quando no filme, eles passam, ajudam o garoto e seguem o caminho. Há que se ter cuidado com esses equívocos ao se fazer uma narrativa em LS, pois eles prejudicam o entendimento da história.

No final do episódio 5 (figura 18), Cris comunicou que a história havia terminado, mas logo depois deu-se conta do erro que cometera e pediu para gravar a última parte.

Tão logo foi avisada do reinício da gravação, Cris deixou a postura de repouso das mãos, e fez uma retomada do final da cena anterior, sinalizando com a configuração de mão em TRÊS (figura 19a), referindo-se aos três meninos que se dirigiam em direção oposta ao garoto da bicicleta. Assim, após outro breve repouso das mãos (figura 19b), Cris inicia a parte da resolução, retomando a personagem do camponês que colhe as peras, e que ao descer percebe que falta uma das cestas com o sinal O-QUÊ (figura 19g).

Figura 19 – Resolução apresentada por Cris

RESOLUÇÃO – Finalmente, o que aconteceu?			
			
a – HOMEM	b – Repouso	c – ÁRVORE	d – HOMEM
			
e – PEGAR	f – DESCER	g – O-QUÊ	h – Repouso
			
i – DOIS	j – Repouso	k – HOMEM	l – TRÊS-PESSOAS
			
m – COMER	n – 3-PESSOAS	o – HOMEM	p – Repouso
			
q – TRÊS -PESSOAS			r – Repouso
<p>(Os) três garotos (seguem seu caminho). (Na) árvore, (o) homem (estava) apanhando (as frutas. Ele) desce a escada (e fica surpreso.) O que (aconteceu)? (Ele conta. Agora só tem) duas (cestas. Quando o homem) olha (lá longe, vê) três (garotos se aproximando. Eles estão) comento pera. (O homem fica os vendo) passar (e eles vão embora).</p>			

Depois de mais um breve repouso (figura 19h), Cris, incorporando a personagem do camponês, conta e percebe que tem apenas DUAS (figura 19i) cestas. Ele (o camponês) olha para o lado retraindo as mãos (figura 19j). Cris então volta a postura de narradora e sinaliza os três meninos que passam comendo pera (figura 19l, 19m e 19n). Retomando o repouso, Cris sinaliza HOMEM (figura 19o), incorpora-o (figura 19p) e observa os meninos passarem a sua frente (figura 19q). Logo depois, Cris finaliza a narrativa com a retração das mãos e a posição de repouso final.

Ao finalizar o episódio da resolução com as mãos em posição de repouso, observa-se que a expressão de Cris fica mais relaxada, esboçando um leve sorriso, sinalizando dessa forma, não apenas o final do episódio, mas o final da história.

4.3.3 A narrativa de Lina

A recontagem feita pela terceira participante de nossa pesquisa, que chamamos Lina, apresentou muitas dificuldades. A participante, claramente, não estava à vontade. Foi-lhe custoso cumprir a tarefa, mesmo assim ela manteve-se firme e não desistiu até o final.

Lina, no momento da coleta dos dados, estava trabalhando, fazia alguns meses com um aluno surdo, ao mesmo tempo que frequentava as aulas de Libras. Ainda assim, ela conseguiu estruturar a narrativa de forma a apresentar as partes da orientação, complicação e resolução. Embora não marcado com clareza o momento de transição das cenas. Foi por conta dessas dificuldades que os episódios da complicação estarão aqui representados integralmente, não haverá a separação de início e fim do episódio.











Na orientação, figura 20, Lina contextualiza sinalizando que a ação se passa no PASSADO (figura 20b), tem um HOMEM (figura 20c) e uma ÁRVORE (figura 20d). Em seguida inicia o que identificamos como o primeiro episódio da complicação, o trabalho de colheita realizado pelo camponês. A transição da resolução para a complicação é feito com uma pausa, mas Lina mantém a configuração do mesmo sinal, partindo logo em seguida para a ação da colheita da pera (figura 21a), que, a nosso ver, inicia o episódio 1 da complicação.

Figura 20 – Orientação apresentada por Ina

ORIENTAÇÃO – Quem? O quê? Quando/onde?			
			
a – Repouso	b – PASSADO “Era uma vez”	c – HOMEM	d – ÁRVORE
Era uma vez, (um) homem (numa) árvore.			

Ao apresentar a complicação com o episódio 1 (figura 21), Lina não mostra que o camponês precisava subir na árvore para realizar seu trabalho, apesar de esse detalhe ser importante para o desenrolar da narrativa, pois o roubo da cesta acontece por conta disso. Entretanto, ela consegue mostrar alguns elementos presentes na cena como a fruta, para o qual usou o sinal BOLA (figura 21b), cesta (figura 21e) e ÁRVORE (figura 21h) e preocupou-se em repetir a ação de colheita indicando que era um trabalho contínuo e repetitivo.
















Figura 21 – Complicação apresentada por Lina (Episódio 1)

COMPLICAÇÃO – O que aconteceu? – EPISÓDIO 1				
				
a – PEGAR	b – BOLA/fruta	c – PEGAR	d – BOLA/fruta	e – Cesta
				
f – COLOCAR	g – PEGAR	h – ÁRVORE	i – PEGAR	j – COLOCAR
(Ele) apanha (as) frutas (e as) coloca (numa) cesta. (Vai à) árvore, apanha (mais frutas e as) coloca (de novo na cesta).				

No filme aparece, na sequência, a entrada de um homem que passa puxando um bode. É um episódio a parte (aqui foi chamado de

episódio 2) que não tem relação com os demais eventos da narrativa. Todos os participantes recontaram esse evento, Lina optou por omiti-lo. Assim, do episódio 1, ela passou direto para o episódio 3 (figura 22) da complicação, no qual há a introdução do protagonista da história: o garoto da bicicleta.

Figura 22 – Complicação apresentada por Lina (Episódio 3)

COMPLICAÇÃO – O que aconteceu? – EPISÓDIO 3				
				
a – (pausa)	b – CRIANÇA	c – vir	d – BICICLETA	e – parar
				
f – olha	g – cesta	h – BOLA/fruta	i – PEGAR _{cesta}	j – PEGAR _{cesta} (suspensão)
				
k – BICICLETA _{andar}			l – Repouso	m – Indecisão
(O) menino vem (de) bicicleta. (Ele) para, olha (a) cesta (com) frutas. Pega a cesta, (coloca-a na) bicicleta (e sai) andando.				

Na transição entre os episódios, Lina ergueu o dorso lentamente, fez uma pausa mantendo uma posição indefinida, e logo iniciou o episódio seguinte com a sinalização de CRIANÇA (figura 22b) seguida de um gesto “vir” (figura 22c) e do sinal BICICLETA (figura 22d). Usando um gesto, Lina sinalizou “parar” (figura 22e), olhou para o ponto onde seria referenciada a cesta (figura 22f) e fez um sinal indicativo da cesta (figura 22g) seguido da sinalização de fruta (figura 22h). Logo depois, sinalizou PEGAR a cesta (figura 22i) e suspendeu-a (figura 22j), colocando-a na BICICLETA (figura 22h). A indicação de que o menino foi embora, Lina fez com a sinalização

BICICLETA mais demorada. Ela não estava, dessa vez, apenas indicando o veículo, estava incorporando o menino que andava de bicicleta.

Ao passar do episódio 3 para o 4, Lina fez uma pausa (figura 22n) seguido de um momento de indecisão (figura 22o), no qual a contadora dá a entender que vai sinalizar bicicleta, mas acaba por fazer a sinalização de CAMINHO (figura 22a), com o qual inicia a próximo episódio.

No episódio 4 (figura 23), Lina usa as mão como ponto de referência para representar a ação das personagens, mas não as identifica, não diz qual é o menino e qual é a menina, como haviam feito Ari e Cris. Apenas indica o encontro (figura 23b e 23c). Ao indicar o encontro, contudo, ela mantém as mãos juntas (figura 23d), o que pode dar a impressão de que os dois se chocaram, ou, que ao se encontrar, pararam; quando na cena original, os dois seguiram ambos os seus caminhos.








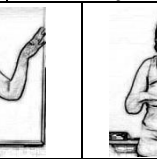
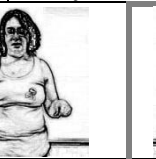
Figura 23 – Complicação apresentada por Lina (Episódio 4)

COMPLICAÇÃO – O que aconteceu? – EPISÓDIO 4			
			
a – CAMINHO	b – “lá vem”	c – “um de frente para o outro”	d – “encontro”
			
e – BICICLETA	f – CAIR	g – CRIANÇA	h – BOLA/fruta
			
i – cesta	j – virar/cair	k – ESPALHAR	
(No) caminho, lá vem (uma pessoa.) Vem um de frente para o outro (e se) encontram (de) bicicleta. (O menino cai. A) cesta (de) frutas vira (e elas se) espalham (pelo chão).			

A cena seguinte traz a queda da bicicleta, Lina sinaliza BICICLETA (figura 23d), CAIR (figura 23d), CRIANÇA (figura 23d). Se ela estivesse contando a história para alguém que não assistira ao filme, o interlocutor com certeza não entenderia quem caiu. A impressão que passa é que a queda aconteceu depois do encontro, pois não há referência à pedra. Então, teria sido o encontro o responsável pela queda, não a pedra. O episódio é finalizado com a queda da cesta e as frutas que se espalharam pelo chão.

Antes de iniciar o último episódio (figura 24) da complicação, Lina fica algum tempo com a mão na configuração de MUITO ou COMO (figura 24a), apesar de ambos os sinais poderem ser empregados na situação, percebe-se que se trata de um momento de pausa para reorganizar o fluxo da narrativa. Em seguida, ela identifica as três crianças que ajuntam as frutas (figuras 24b, 24c, 24d), e logo depois indica que o menino de bicicleta foi embora (figuras 24f, 24g) e os três seguiram para outra direção (figuras 24h, 24i). Em momento algum fez referência às peras que foram dadas aos garotos. E esse fato tem grande relevância para a cena final, no entanto Lina o omitiu.

Figura 24 – Complicação apresentada por Lina (Episódio 5)









COMPLICAÇÃO – O que aconteceu? – EPISÓDIO 5				
				
a – pausa	b – TRÊS	c – CRIANÇA	d – ajuntar	e – BOLA/fruta
				
f – BICICLETA	g – foi embora	h – CRIANÇA (3x)	i – IR-ADIANTE	
Três crianças ajuntam (as) frutas. (O menino de) bicicleta vai embora. (E as) três crianças (seguem) adiante (deu caminho.).				

Não há uma pausa muito longa entre o último episódio da complicação e a resolução (figura 25), que Lina inicia com os sinais HOMEM (figura 25a) e ÁRVORE (figura 25a). Neste episódio,

também há a omissão de partes importantes para o entendimento da história.

Na resolução, Lina conta apenas que o homem desceu da árvore (figura 25c), andou um pouco (figura 25d), viu as duas cestas de pera (figura 25e, 25f), que ela sinaliza fazendo duas vezes a menção de cesta, e foi embora (figura 25g). Finaliza a apresentação baixando as mãos e indicando com os lábios “deu”.

Figura 25 – Resolução apresentada por Lina

RESOLUÇÃO – Finalmente, o que aconteceu?			
			
a – HOMEM	b – ÁRVORE	c – descer	d – ir para frente
			
e – cesta (2x)	f – BOLA/fruta	g – foi embora	h – pausa final/repouso
(O) homem, (na) árvore, desce, vai até a frente. (Lá tem) duas cestas (de) frutas. (E) vai embora.			

A apresentação de Lina foi pausada, com poucos sinais, nenhuma expressão facial, tampouco qualquer contato visual, com exceção do início e do final. Lina claramente tem muita dificuldade na expressão em língua de sinais. Um surdo que tivesse conhecimento da história apenas pela sinalização de Lina, com certeza não a teria entendido como realmente aconteceu, ou não a teria entendido totalmente, embora Lina tenha construído as partes da estrutura narrativa de Labov como os demais participantes.

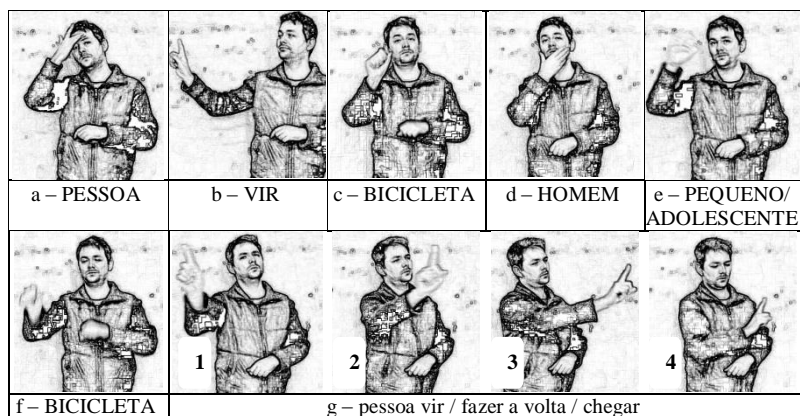
O episódio 3, que tem a introdução da personagem protagonista, terá a seguir algumas de suas cenas revistas para que se possa analisar alguns itens que, empiricamente, são considerados fundamentais na produção da interação em LS.

4.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SINALIZAÇÃO – EPISÓDIO 3 DA COMPLICAÇÃO

4.4.1 A sinalização quanto à cena da introdução do protagonista

Supõem-se que em qualquer interação narrativa, seja em língua oral ou em língua de sinais, o olhar e a expressão facial são reveladores e indispensáveis. Numa narrativa, além do olhar e da expressão facial, o uso do espaço e a intercalação de cenas que se desenvolvem paralelamente, como na “História da pera”, em que o camponês continua no seu trabalho de colheita enquanto todos os demais episódios se desenrolam, é muito importante para a compreensão do enredo.

Figura 26 – Introdução da personagem protagonista por Ari (Complicação/ Episódio 3)

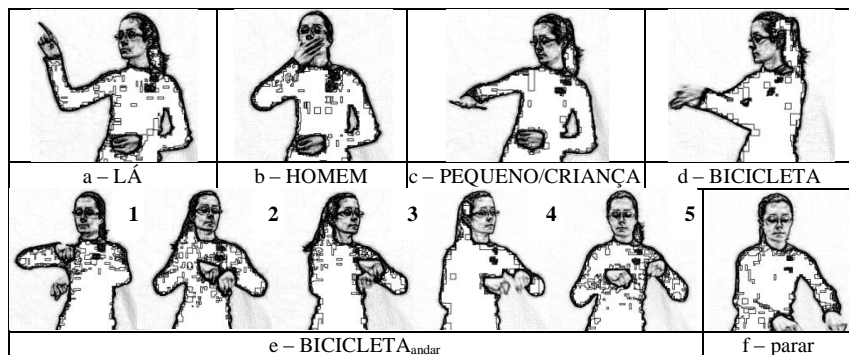


A cena destacada na figura 26, mostra o momento que o garoto da bicicleta chega sob a árvore onde estava o camponês. Percebe-se que Ari primeiro descreve de forma genérica – PESSOA (figura 26a), VIR (figura 26b), BICICLETA (figura 26c). Dessa forma apenas indica que uma pessoa vem de bicicleta, para logo em seguida explicar que se trata de um menino adolescente (figuras 26d, 26e). Retoma o sinal BICICLETA (figura 26f) e volta a utilizar o dedo indicador como referência de pessoa (figura 26g) para indicar o modo

como o menino se aproximou, ou o trajeto que percorreu até o local da cena.

Os olhos de Ari, nas figuras 26a, 26c, 26d e 26e estão voltados para o interlocutor. Ari mantém o contato visual, só o desvia totalmente quando olha para o dedo indicador, referenciando o menino da bicicleta. Ao sinalizar BICICLETA (figura 26f), Ari fica com os olhos semicerrados, como se estivesse se preparando para redirecionar o olhar do interlocutor para a personagem (representado no dedo indicador). Para indicar a movimentação da personagem, Ari ergue a cabeça para indicar que ela está distante (figura 26g.1), voltando aos poucos o queixo para baixo para mostrar a aproximação, até a chegada do garoto ao ponto (figura 26g.4). Dessa forma, podemos observar que o contador usa o próprio corpo como ponto de referência do local da cena, como se seu corpo fosse a própria árvore.

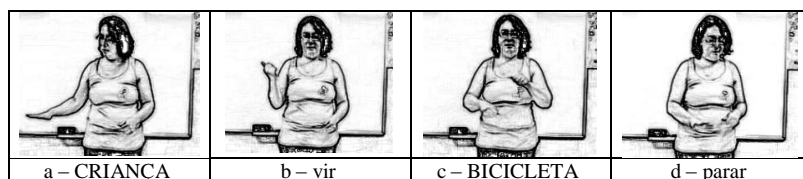
Figura 27 – Introdução da personagem protagonista por Cris (Complicação/ Episódio 3)



Utilizando uma estratégia diferente, Cris incorpora a personagem do garoto. A entrada em cena tem início com a indicação LÁ (figura 27a) e a identificação HOMEM (figura 27b) PEQUENO/CRIANÇA (figura 27c). Logo depois ao fazer o sinal BICICLETA (figura 27d), a contadora termina a apresentação da personagem “lá um garoto de bicicleta”. A partir daí, Cris é a personagem que se aproxima de bicicleta (figura 27e). Assim, com o giro do corpo, ela mostra a volta que o menino deu com a bicicleta para se aproximar da árvore, e aqui observa-se que se trata da mesma volta que Ari representou com o dedo indicador.

Ao sinalizar **HOMEM** (figura 27b), Cris faz um contato visual com o interlocutor, depois, até o final do episódio 3 não há mais qualquer contato. E, quanto à expressão facial, neste recorte da entrada do garoto quase não há alteração. Percebe-se um leve movimento nas sobrancelhas na figura 27e.3, que possivelmente representa o momento em que o menino vê as cestas e logo depois para a bicicleta.

Figura 28 – Introdução da personagem protagonista por Lina (Complicação/ Episódio 3)



Como mostra a figura 28, de forma bem mais simplificada e direta, Lina introduz a personagem protagonista apenas indicando que uma criança vem de bicicleta e para. Essa intérprete não tem a prática da LS, nem a segurança que Ari e Cris apresentam, por isso não dá muitos detalhes e mantém um olhar vago. Parece estar o tempo todo tentando se lembrar da história e pensando em como poderia recontá-la em sinais. Não há registro de expressão facial que possa ser relacionada à contação, mas observa-se movimento nos lábios, ela murmura algumas palavras enquanto sinaliza.

4.4.2 A sinalização quanto à cena do roubo da cesta

A cena do “roubo” da cesta é a parte na qual se pode observar de forma mais intensa a utilização de expressões faciais em sua recontagem. No caso de Lina, não houve registro de expressão facial. Ela apenas sinalizou, de forma simples, que o menino pegara a cesta de frutas, suspendeu-a para colocar na bicicleta e foi embora. Mas na performance de Ari e Cris, pudemos observar uma carga expressiva maior.

A figura 29, abaixo, reporta o episódio do “roubo” da cesta, e logo nas primeiras imagens, com exceção da figura 29c, é perceptível a expressão bem marcada do contador com as extremidades dos lábios

para baixo, o queixo retraído contra o pescoço e o olhar para baixo (figuras 29a, 29b, 29d, 29e, 29f), mostrando a expressão de descrença do menino ao encontrar as cestas cheias de frutas abandonadas (até neste momento ele ainda não havia percebido a presença do camponês sobre a árvore). Ao mesmo tempo, com as mãos, Ari sinaliza explicando para o interlocutor o que está sendo visto pelo menino. Há aqui, como explicam McCleary e Viotti (2014), uma partição do corpo: enquanto o corpo/tronco, as expressões faciais e o olhar indicam o menino; as mãos indicam a voz do narrador. Na figura 29c, o olhar do contador volta-se para o seu interlocutor, a expressão facial é suavizada, mostrando que, neste momento, é só o narrador que está presente.

Nas figuras 29g, 29h e 29i, Ari faz referência a outro espaço conceitual. Assim, com o corpo inclinado e voltado para a esquerda, a cabeça levemente inclinada e o olhar para cima (figura 29g), o contador faz referência ao espaço da árvore. Há então, como observaram McCleary e Viotti (2014), a divisão do espaço de sinalização em dois espaços conceituais: o espaço do menino que está diante das cestas e o espaço camponês que está sobre a árvore. Ambos os espaços são integrados pelo narrador que sinaliza com as mãos. Nas figuras 29h e 29i, o olhar se volta novamente para o interlocutor, e o narrador sinaliza **HOMEM** e **NÃO-VER**, porém o corpo do contador mantém a postura do garoto diante da árvore.

Na figura 29j, o corpo é do camponês que colhe as frutas sobre a árvore e, logo em seguida, em 29k, o contador recolhe as mãos e faz uma pausa breve e inicia a transição para assumir novamente o corpo do garoto. Observa-se que enquanto as mãos ainda mantém a característica do camponês, a expressão facial toma uma feição jovial e travessa – indicando as intenções do garoto – e o olhar direciona-se ao interlocutor, deixando claro que se trata de um momento de transição. Nas figuras seguintes, 29l e 29m, a postura corporal se mantém, e a expressão facial é do garoto, que olha para a árvore como se estivesse confirmando a distração do camponês para poder pôr em prática suas intenções. Com o sinal de **TUDO-BEM** que segue, na figura 29n, o contador confirma que a ação intencionada pelo garoto pode ser executada.

Figura 29 – O roubo da cesta por Ari (Complicação/Episódio 3)


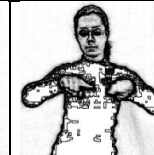
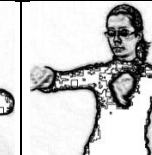

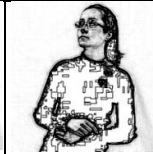
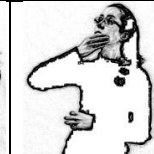
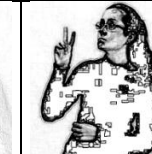



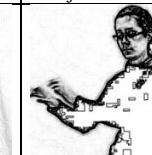
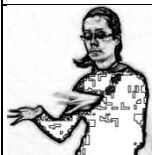
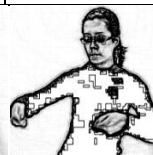
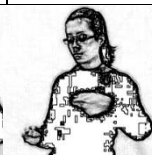
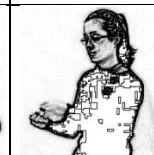

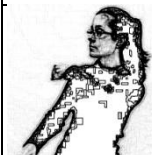

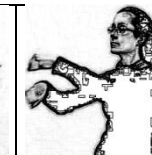
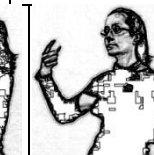
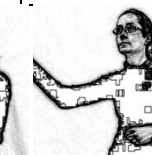


Assim, na figura 29o, com o corpo do garoto, o “roubo” é efetivado. E nas figuras 29p e 29q, o narrador esclarece que a cesta é colocada junto da bicicleta; para então retomar o sinal BICICLETA, na figura 29r, com o garoto em fuga e finalizar o episódio com o sinal IR-EMBORA (figura 29s).

A mesma cena foi reportada por Cris, na figura 30, abaixo, de forma diferente. Ao se fazer uma comparação simples, fica claro que,

enquanto Ari abusa da expressão facial, direcionamento dos olhos e dos sinais manuais, Cris reconta o episódio utilizando, de forma mais específica, o corpo. O que nos remete à pantomima. Na figura 30, percebe-se que Cris reporta o episódio do “roubo” da cesta com muito pouca narração.

Figura 30 – O roubo da cesta por Cris (Complicação/Episódio 3)

				
a – BICICLETA	b – parar	c	d – círculo/cesta	e – círculo/cesta
				
f	g	h – ÁRVORE	i – HOMEM	j – VER
				
K	l – círculo/cesta	m	n – BICICLETA	o – deixar
				
p – pegar a cesta			q – ajeitar a bicicleta	r – colocar a cesta na bicicleta
				
s – BICICLETA _{andar}			t – IR-EMBORA	

Nas figuras 30h, 30i e 30j, Cris faz referência à existência de outro espaço conceitual além do espaço do garoto; ela indica que na árvore há um homem (McCLEARY e VIOTTI, 2014). Ao sinalizar VER (figura 30j), retorna ao menino que vê o homem, mas não deixa claro que o homem não vê o menino. Na sequência, segue com o evento. Há, nesse episódio, o emprego de algumas expressões faciais muito sutis, entretanto não há contato visual com o interlocutor.

Há, tanto na reprodução de Cris (figura 30j) quanto na de Ari (figuras 29a, 29f, 29g, 29l, 29m) o sinal de VER acompanhando da orientação dos olhos e, às vezes, da expressão facial, que segundo McCleary e Viotti (2014) trata-se de uma redundância na Libras. Visto que a ação “ver” estava sinalizada com as mãos e com o olhar.

4.5 DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS

4.5.1 Indicativos de proficiência e impacto na educação dos surdos

Dos três participantes analisados nesta pesquisa, Ari foi o que apresentou mais detalhadamente as cenas, usando os recursos sistemáticos da Libras, ele utilizou os sinais manuais e não manuais (uso do olhar, expressão facial e corporal) e explorou o espaço de forma clara. A naturalidade de Ari ao usar a Libras para a contação de uma história se deve, principalmente, ao fato de ele ser surdo e de a Libras ser a língua, com a qual se sente à vontade para expressar-se. Por isso, a apresentação de Ari traz indicativos claros de proficiência.









O primeiro dos indicativos é o uso de sinais manuais para marcar a transição de episódios. Nesse critério, identificamos cinco sinais manuais diferentes na apresentação de Ari (figura 31). O sinal IR-EMBORA, empregado cinco vezes, foi o mais utilizado para marcar a finalização de episódios; seguido do sinal TUDO-BEM, cujas três ocorrências aconteceram no início da apresentação. Os demais sinais, com duas ocorrências registradas, ocorreram ao longo da história. Alguns desses sinais foram utilizados juntos, na mesma transição episódica, de forma seguida.

Figura 31 – Frequência de sinais manuais marcadores de transições de cena utilizados por Ari.

	IR-EMBORA	TUDO-BEM	ESPERAR	LONGE	Repouso
SINAIS MANUAIS					
FREQUÊNCIA	5x	3x	2x	2x	2x

Outro indicador observado foi o uso do olhar, que é um sinal não manual de grande carga expressiva. No episódio 3 da complicação, o roubo da cesta, foram identificados quatro variações de olhar. Sendo que os dois primeiros, “olhar da personagem” e o “olhar para a personagem/coisa”, normalmente fazem parte de uma narrativa. O terceiro, no qual o narrador/contador olha para o interlocutor, além de indicar segurança no uso da língua, pode ser um sinal de transição de eventos menores, como também pode ser uma avaliação que o narrador/contador faz sobre a história, ou do entendimento do interlocutor, ao longo da narrativa. O olhar vago, que na apresentação de Ari foi observado no início e no final do episódio 3 da complicação, o roubo da cesta, indica um momento de reorientação da narrativa. Na apresentação de Ari, essas ocorrências estão ligadas a introdução do protagonista na história e a mudança de espaço da narração (cenário).

Figura 32 – Variação de sinais não manuais – o olhar – utilizado por Ari.

	Olhar da personagem	Olhar para a personagem/coisa	Olhar para o interlocutor	Olhar vago
SINAIS NÃO MANUAIS - OLHAR -				
				

A variação dos olhares apresentados na figura 32, com exceção do “olhar vago”, ocorreram durante toda a apresentação de Ari. O contato visual com o interlocutor, às vezes, se deu de forma pausada e bastante expressiva, outras vezes com olhares rápidos, mas não menos expressivos. Não houve interrupção no fluxo da narrativa, que se seguiu com fluência e ritmo do início ao fim, confirmando alto nível de proficiência de Ari.

Cris apresentou todas as cenas da complicação da narrativa, e marcou as finalizações com pausas/repouso expresso com a retração das mãos. Ela utilizou, de forma constante, expressões miméticas, como se estivesse encenando a história ao invés de contá-la com sinais. A expressão facial e o contato visual com o interlocutor, características extremamente expressivas da língua de sinais, não foram muito frequentes. Cris sinalizou com fluência e demonstra segurança, que com certeza adquiriu por conta de sua proximidade com a LS, sobretudo no trabalho que desenvolve na igreja. Essa forma pouco expressiva, por assim dizer, observada na performance de Cris, não indica que ela não seja proficiente em Libras, contudo ela é menos proficiente que Ari, e precisa desenvolver mais a habilidade de contar histórias em Libras. Afinal, esta habilidade, que nem todos os ouvintes proficientes na língua oral possuem, é muito importante para um professor, sobretudo àquele que trabalha no ensino fundamental.

Na apresentação de Lina, nem todas as partes da narrativa foram apresentadas. O nível muito baixo de detalhamento e a sinalização lenta foram indicativos claros de que essa participante não tinha fluência, tampouco proficiência em Libras. O olhar de Lina variou do objeto, para um olhar vago. Em nenhum momento ela olhou para o interlocutor, apenas ao finalizar a narrativa; quando, além do olhar, Lina esboçou um leve sorriso e pronunciou a palavra “deu”. Indicando que a história foi finalizada.

O quadro abaixo (quadro 5) retrata uma síntese desta análise, na qual foram observados cinco critérios que dizem respeito a pontos apresentados pelos três participantes: (1) os episódios da complicação, que de acordo com Labov e Waletzky (1967) é a parte estrutural indispensável em qualquer narrativa; (2) o uso do olhar, que além de ser um recurso linguístico importante na produção da sinalização, também desempenha a função de avaliação narrativa e contato com o interlocutor; (3) as marcas de transição que são elementos importantes para a segmentação das cláusulas e a compreensão do que está sendo

narrado; (4) o uso de sinais manuais, que dá indícios sobre o nível de conhecimento vocabular do contador (pode-se dizer empiricamente que quanto mais sinais domina, melhor ele consegue se expressar na LS); e (5) a velocidade na sinalização que pode nos dar indicações sobre a fluência do contador em LS. A partir desses critérios, foi possível observar uma indicação do nível de proficiência de cada um.

Quadro 4 – Nível de proficiência dos professores-intérpretes analisados.

CRITÉRIOS	ARI	CRIS	INA
1. Todos os episódios da complicação na narrativa	SIM	SIM	NÃO
2. Sinais não manuais – olhar	MUITO	POUCO	NADA
3. Sinais manuais – marcas de transição	VARIADAS	SÓ UMA FORMA	NÃO HOUVE
4. Sinalização – modo/uso de sinais	MAIS GRAMATICAL	MAIS MIMÉTICO	MUITO POUCOS SINAIS
5. Sinalização – velocidade	MUITO BOA	BOA	MUITO LENTA
NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	ÓTIMO	BOM	INSUFICIENTE

Apesar do resultado desfavorável, é preciso lembrar que Lina representa alguns profissionais que estão atuando como professores-intérpretes de alunos surdos. Essa não é uma situação isolada, tampouco restrita ao contexto do local da pesquisa. Situações como a de Lina, possivelmente, são encontradas em todo o território brasileiro. Esses profissionais, no entanto, não podem ser condenados, pois, por mais dificuldades que tenham na comunicação com o aluno, eles estão lá, acompanhando-o, tentando encontrar uma forma de ajudá-los a desenvolver seu conhecimento. Lina, que está fazendo o curso de graduação em pedagogia e tem contrato temporário para trabalhar na escola, não estava apenas fazendo o melhor que suas possibilidades permitiam, foi além. Ela procurou um curso de Libras e aprendeu, ainda que minimamente, sinais que possibilitaram que ajudasse um pouco mais seu aluno. A situação mais difícil é, com certeza, do aluno que no ano seguinte pode não contar com a presença da Lina, podendo ter o apoio de um intérprete proficiente, ou, o que é mais provável, não.

4.5.2 Algumas considerações sobre a formação dos professores-intérpretes participantes da pesquisa

Para a análise mais detalhada, como já foi explicitado anteriormente, foram selecionados três dos oito participantes. Contudo, todos os colaboradores contribuíram substancialmente com a pesquisa. É possível, por meio da entrevista feita com todos, se traçar um perfil e observar outros detalhes que não haviam sido observados ainda nesta pesquisa, como a formação acadêmica e o tempo de contato com a língua de sinais. A autoavaliação sobre a comunicação e o uso da LO ou da LS, para o qual foi pedido que atribuissem uma nota de zero a dez, é outro ponto interessante de se observar.

Quadro 5 – Quadro comparativo dos participantes

PARTICIPANTES	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO COM LS	AUTOAVALIAÇÃO	
			LO/LP	LS
ANA	Graduação em Pedagogia; Técnico em Interpretação e Tradução de Libras; Pós-graduação em Ed. Especial.	10 anos	8,5	9,0
ARI	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Tradução e Interpretação de Libras (em curso).	+ 10 anos	7,5	8,0
CRIS	Ensino Médio e cursos de Libras na igreja.	10 anos	9,0	8,0
ELÔ	Graduação em Educação Especial.	+ 10 anos	9,8	8,5
JOE	Curso de Libras (SENAI); Graduação em Pedagogia (em curso)	3 anos	8,0	7,0
LIA	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Tradução e Interpretação de Libras (em curso).	8 anos	8,5	8,5
LINA	Graduação em Administração; Graduação em Pedagogia (em curso)	4 meses	8,0	6,0
VAL	Graduação em Pedagogia (em curso)	4 meses	7,5	2,0

O quadro retrata uma infeliz realidade no Brasil: a atuação de pessoas não habilitadas na educação. Dos oito participantes da pesquisa, apenas três são graduados na área da educação. Dos três, é importante ressaltar que Ari consta aqui como graduado, embora estivesse ainda concluindo algumas disciplinas da última fase do curso. Ao passo que os demais que aparecem especificados entre parênteses “em curso”, estão na segunda ou quarta fase da graduação. Há ainda uma das participantes, Cris que, apesar de ter interesse, ainda não está cursando a graduação.

Neste caso, podemos fazer algumas ponderações sobre a situação educacional no Brasil, onde a desvalorização do profissional que atua no ensino básico tem, há muito, desestimulado a procura pelos cursos de graduação em licenciaturas, resultando na falta de profissionais qualificados para suprir a demanda. Apesar de incentivos e apelos, com bolsas de estudo e propagandas institucionais, não há previsão de mudança, a curto prazo, nesse contexto.

Quanto às notas que os participantes se atribuíram acerca de seu conhecimento nas línguas em questão (português e libras), foi interessante perceber que há uma supervalorização no conhecimento da língua de sinais em detrimento à língua oral. Chama a atenção nos dados apresentados na tabela acima, a proximidade das notas que são autoatribuídas, com exceção de Val (LO 7,5; LS 2,0). A inversão da pontuação nos casos de Ari e Ana, também chama a atenção, contudo, diferente de Ana, Ari é surdo, o que justifica a nota maior em LS. Mas Ana é ouvinte, expressa-se na LO desde pequena, e considera seu desempenho na LS melhor do que na LO. Lia é outro caso curioso, pois também é ouvinte, e declara a mesma nota para o conhecimento de ambas as línguas. Essa percepção de Lia é provável que se deva ao fato de ela ter um membro da família surdo e, talvez, em reuniões familiares a LS seja utilizado por todos.

Por outro lado, a supervalorização do conhecimento da língua de sinais, em parte, poderia ser justificada por duas hipóteses: a primeira, o fato de a disciplina de Português, nas escolas, ser considerada difícil por muitos alunos, por conta do domínio das regras gramaticais. E a segunda, por considerar equivocadamente a língua de sinais como um misto de sinais e mímica, desprezando (por desconhecimento) as regras gramaticais dessa modalidade.

Durante a entrevista, foi possível perceber que ao avaliar seu conhecimento de língua oral (língua portuguesa), os participantes

citavam alguns critérios como conhecimento da gramática, leitura e escrita; ao passo que para a avaliação do conhecimento da libras, o único ponto citado, que provavelmente tenha sido usado como critério, foi o de poder se comunicar em libras.

Para dar um retorno, ou respaldar sua autoavaliação, seria interessante a aplicação de testes de avaliação de proficiência, como o IALS – Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais (QUADROS, CRUZ; 2011) ou o Pró-Libras, que poderiam mostrar aos participantes desta pesquisa como está seu conhecimento. Dessa forma, eles poderiam avançar com mais segurança.

Desconhecemos testes de avaliação de proficiência em L1, nesse caso a língua portuguesa, que possam respaldar ou mostrar ou nível de conhecimento que têm, de modo a aumentar a autoestima de alguns dos professores participantes que se avaliaram com notas menores do que realmente seria.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, com esta pesquisa, foi avaliar a estrutura narrativa na Libras por professores-intérpretes que atuam em escolas de ensino fundamental. Para alcançá-lo, buscamos respostas para as seguintes questões: quais os elementos de sistematização e segmentação da narrativa podem ser observados na produção em Libras? Quais as variáveis ou critérios linguísticos são necessários para se reproduzir com clareza uma história?

Na busca dessas respostas, recorremos a uma base teórica que permitisse situar o contexto histórico e atual da educação dos surdos; conhecer estudos e pesquisas que nos mostrasse a realidade quanto ao desenvolvimento da criança surda e sua inclusão social/educacional; caracterizar os elementos da narrativa, que pudessem sustentar uma análise da proficiência de professores-intérpretes que atuam em sala de aula no ensino fundamental. Essa base teórica, como também os estudos realizados nas disciplinas do mestrado, associada à inserção da pesquisadora na escola regular de ensino fundamental em Brusque, possibilitou traçar um percurso metodológico, procurando encontrar respostas às questões inicialmente colocadas.

Dessa forma, analisamos os sinais manuais que marcam de forma clara a transição de um episódio para outro, no caso de uma narrativa, e que são importantes para a clareza, a coesão e a coerência do texto narrado, a segmentação da estrutura narrativa (abstract, orientação, complicação, resolução, avaliação e coda) proposta por Labov e Waletzky (1967). Observamos também algumas variáveis linguísticas, que puderam ser tomadas como critérios, quanto ao uso de sinais não manuais, como a direção do olhar (para o interlocutor, para o objeto/personagem, ou o olhar do próprio personagem), a expressão facial e a marcação dos espaços narrativos. Além disso, outras variáveis, como o nível de detalhamento que os participantes imprimiram às cenas narradas, se mostraram importantes indicativos da proficiência em Libras.

Dos três participantes desta pesquisa, Ari foi o que apresentou mais detalhadamente as cenas, usando os recursos sistemáticos da Libras. Ele utilizou os sinais manuais, não manuais e o espaço de forma clara. A naturalidade de Ari ao usar a Libras para a contação de uma história se deve, principalmente, ao fato de ele ser surdo e de a

Libras ser a língua, com a qual se sente à vontade para expressar-se. Por isso, a apresentação de Ari trouxe os principais indicativos dos critérios que seriam observados na produção dos demais. Cris sinalizou com fluência e demonstra segurança, que com certeza adquiriu por conta de sua proximidade com a LS, sobretudo no trabalho que desenvolve junto aos surdos na igreja. Entretanto, ela mostrou pouca expressão facial, o que não indica que ela não seja proficiente em Libras. Apenas ela é menos proficiente que Ari, e precisa desenvolver mais a habilidade de contar histórias em Libras. Afinal, esta habilidade, que nem todos os ouvintes proficientes na língua oral possuem, é muito importante para um professor, sobretudo àquele que trabalha no ensino fundamental.

Na apresentação de Lina, nem todas as partes da narrativa foram apresentadas. O nível de detalhamento foi muito baixo e a sinalização lenta. O que indicou claramente que essa participante não tinha fluência, tampouco proficiência em Libras. O olhar de Lina variou do objeto, para um olhar vago. Apesar disso, Lina, que representa alguns profissionais que estão atuando como professores-intérpretes de alunos surdos, não pode ser condenada, pois por mais dificuldades que tenham na comunicação com o aluno, ela está lá, acompanhando-o, tentando encontrar uma forma de ajudá-lo a desenvolver seu conhecimento. Assim, Lina, que está fazendo o curso de graduação em pedagogia e tem contrato temporário para trabalhar na escola, estava fazendo o melhor que suas possibilidades permitiam; e foi além, ela procurou um curso de Libras e aprendeu, ainda que minimamente, sinais que possibilitaram que ajudasse um pouco mais seu aluno. A situação mais difícil é, com certeza do aluno, que no ano seguinte pode não contar com a presença da Lina, podendo ter um o apoio de intérprete proficiente, ou, o que é mais provável, não.

Os aspectos relativos à formação e à própria história de vida de cada professor-intérprete participante, como também as realidades de seus cotidianos de trabalho, dão-nos indícios de uma inclusão deficitária dos alunos surdos na rede regular de ensino, sinalizando um distanciamento, uma defasagem entre as políticas de inclusão em vigor no País e no Estado e as circunstâncias de precariedade que imperam no cotidiano escolar. Nem todas as escolas possuem sala de atendimento educacional especializado (AEE), apenas uma das salas, justamente da escola onde Ari trabalha, tem outros profissionais que conhecem a Libras.

No processo de realização desta pesquisa, encontramos algumas dificuldades e algumas delas se acentuaram pelo fato de ser um estudo ainda não encontrado na literatura. Assim, do ponto de vista metodológico, não foi fácil reunir um conjunto de elementos que permitissem a seleção de critérios e que dessem conta de responder a avaliação da proficiência observada nos professores-intérpretes que atuam no ensino fundamental, levando-se em consideração a realidade da educação e inserção dos surdos na escola regular.

Outra dificuldade com a qual nos deparamos se relacionou ao uso de uma ferramenta tecnológica na análise, o Programa ELAN. Com o uso desse programa faríamos a transcrição e glosas de sinais manuais e não manuais e de análise das fases do gesto, porém isso não foi possível, visto que demandaria mais tempo do que tínhamos, face à demanda por treinamento quanto ao seu manuseio. Ainda assim, o programa facilitou a análise das cenas por permitir a regulagem da velocidade do vídeo.

O *corpus* constituído para esta pesquisa mostrou-se muito rico, no sentido de dar indicações de muitas outras nuances educacionais carentes de pesquisa, não só em relação à educação dos surdos, como também em relação à formação de professores bilíngues e professores-intérpretes. Pode-se ainda explorar, em outras pesquisas, a proficiências dos professores na Libras, bem como a produção de sinais (manuais e não manuais) e o uso do espaço na narrativa com mais profundidade do que foi tratado aqui.

As entrevistas, cedidas para compor o perfil, também nos dão indicativos da necessidade de uma reflexão sobre a formação dos professores. É importante não apenas ter fluência na Libras, como também discutir qual a visão que esses profissionais têm sobre a surdez.

Assim, ao concluir esse relatório, temos a percepção de que a pesquisa há que seguir. Pois se trata da procura por uma metodologia de avaliação e de formação que busca subsidiar mudanças no contexto escolar, indicando aspectos quanto à adaptação e/ou reformulação de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ADOLPHS, Svenja; KNIGHT, Dawn. Building a spoken corpus: what are the basics? In: O'KEEFFE, Anne; McCARTHY, Michael (Eds.). **The Routledge handbook of corpus linguistics**. New York: Routledge, 2010. p. 38-52.

AMORIM FILHO, Osvaldo Bueno; RIGOTTI, José Irineu Rangel. Os limiares demográficos na caracterização das cidades médias. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 8., 2002, Ouro Preto, MG. Disponível em: <http://redbcm.com.br/arquivos/bibliografia/os%20limiares%20demo%20gr%C3%A1ficos%20na%20caracteriza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

BAHAN, Ben. Face-to-face tradition in the American Deaf Community: dynamics of the teller, the tale, and the audience. In: BAUMAN, H-Dirksen L.; NELSON, Jennifer L.; ROSE, Heidi M. **Signing the body poetic: essays on American Sign Language literature**. California: University of California Press, 2007. p. 22-50.

BAHAN, Benjamin. ASL literature: inside the story. In: GALLAUDET UNIVERSITY COLLEGE FOR CONTINUING EDUCATION. October, 24 -25, 1991. Washington: DC. **Conference proceeding**, deaf studies: what's up? Washington: DC: Gallaudet University Press, 1992. p. 153-166.

BAKER, Anne; BOGAERDE, Beppie Van Den; WOLL, Bencie. Methods and procedures in sign language acquisition studies. In: BAKER, A.; WOLL, B. (Orgs). **Sign language & linguistics**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 1-49.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Pt: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. Decreto nº 5.626. Brasília. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>. Acesso em: 18 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARA Jr.; Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

CAPOVILLA, Fernando Cesar; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina. **Novo Deit – Libras**: língua de sinais brasileira. Edição revisada e ampliada. São Paulo: Edusp, 2012.

CHAFE, Wallace (Ed.). **The pear stories**: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production. Norwood: Ablex Publishing Company, 1980.

CHEN PICHLER, Dedorah. Sign production by first-time hearing signers: a closer look at handshake accuracy. **Cadernos de Saúde**. v.2, número especial de Línguas Gestuais, p. 37-50, [2009]. Disponível em: < http://www.gallaudet.edu/Faculty-Staff/Linguistics/Chen_Pichler_Deborah.html >. Acesso em: 29 de maio de 2013.

_____. Sources of handshake error in first-time signers of ASL. In: MATHUR, Gaurav; NAPOLI, Donna. (Eds.) **Deaf around the word**: the impact of language. New York: Oxford University Press, 2011. p.96-121. Disponível em: < http://www.gallaudet.edu/Faculty-Staff/Linguistics/Chen_Pichler_Deborah.html >. Acesso em: 29 de maio de 2013.

CHRISTMANN, Karina Elis; DOMINGOS, Franz Kafka Porto; OLIVEIRA, Janine Soares de; QUADROS, Ronice Müller de. O software ELAN como ferramenta para transcrição, organização de dados e pesquisa em aquisição da língua de sinais. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL - CELSUL, 9., out. 2010. **Anais eletrônicos...** Palhoça, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: < <http://www.celsul.org.br/os-encontros/2010-palhoca-sc/> >. Acesso em: 22 de fevereiro de 2014.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mario E. et al. **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GESSER, Audrei. **Libras?**: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender LIBRAS. São Paulo: Parábola, 2012.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Libras: apresentando a lingual e suas características. In LACERDA, Cristina B.F.; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

HAZEL, Paul. Narrative: an introduction. Disponível em: <http://www.paulhazel.com/blog/Introduction_To_Narrative.pdf> Acesso em: 10 jan. 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LABOV, William. *Narrative pre-construction*. 2006. Disponível em: < <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/NPC.pdf> > Acesso em: 11 fev. 2014.

LABOV, William. Oral narratives of personal experience. In: HOGAN, Patrick (Ed.). **Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences.** Cambrige: Cambridge University Press, 2010. Disponível em:< <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/febOralNarPE.pdf> >. Acesso em: 11 fev. 2014.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral version of personal experience. In: HELM, June (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts.** Seattle: University of Washington Press: 1967. p. 12-44. Disponível em: < <http://www.ling.upenn.edu/~rnoyer/courses/103/narrative.pdf> >. Acesso em: 11 fev. 2014.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras):** um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **O ensino de segunda língua com foco no professor**: história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.

LEITE, Tarcísio de Arantes; McCLEARY, Leland. **Estudo em diário**: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.) **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 241-276.

LEITE, Tarcísio de Arantes. Uma revisita à distinção clássica entre línguas orais-auditivas e línguas gestuais-visuais-espaciais. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA, 2., 25-27, nov., 2010, Florianópolis. DVD 3-4.

LEITE, Tarcísio de Arantes; McCLEARY, Leland. A identificação de unidades gramaticais na Libras: uma proposta de abordagem baseada no uso. **Todas as letras**. São Paulo, v.15, n. 1, p.62-87, 2013.

LEONE, Max. Mais de 300 manifestantes protestam contra o fechamento do Instituto Benjamin Constant e do Ines. **Jus Brasil**. 12 abr. 2011. Disponível em: <
<http://www.deficienteciente.com.br/2011/04/mais-de-300-manifestantes-protestam-contr-o-fechamento-do-instituto-benjamin-constant-e-do-ines.html>>. Acesso em: 19, julho 2014.

LIDDELL, S. K. **Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LingDy – Linguistic Dynamics Science Project. **What's Pear Story?**. Research Institute for the Languages and Cultures of Asia and Africa. Tokyo University of Foreign Studies. Disponível em:
<http://lingdy.aacore.jp/PearStory/contents/e_about_pear_story.htm>
Acesso em: 25 abr. 2013.

MAYBERRY, Rachel I. Learning sign language as a second language. In: WOLL, B. (Ed.). **Encyclopedia of language and linguistics**. Oxford: Elsevier, 2006. v.6 (Sign language), p.739-743. Disponível em:<
http://grammar.ucsd.edu/mayberrylab/papers/Mayberry_2ndLangLrng_06.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2013.

McCLEARY, Leland Emerson. Bilingüismo para surdos: brega ou chique? In: V CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL. SURDEZ: FAMÍLIA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO. 29 set 2006. Rio de Janeiro. **Anais do Congresso**. Rio de Janeiro: INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2006. p. 288-293

McCLEARY, Leland Emerson; LEITE, Tarcísio de Arantes. Turn-taking in Brazilian Sign Language: Evidence from overlap. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, v. 4, p. 123-154, 2013.

McCLEARY, Leland Emerson; VIOTTI, Evani de Carvalho. **Espaços integrados e corpos partidos**: vozes e perspectivas narrativas em línguas sinalizadas. 2014. Artigo no prelo.

MOREIRA, Renata Lucia. **Uma descrição de dêixis de pessoa na língua de sinais brasileira**: pronomes pessoais e verbos indicadores. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

NELSON, Mike. Building a written corpus: what are the basics? In: O'KEEFE, Anne; MCCARTHY, Michael (Eds.). **The routledge handbook of corpus linguistics**. New York: Routledge, 2010. p. 53-65.

NEVES, Bruna Crescêncio. **Narrativas de crianças bilíngues bimodais**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

NIEBUHR, Marlus. **Breve história de Brusque**. Disponível em: <<http://www.brusque.sc.gov.br/web/historia.php>>. Acesso em 21 set. 2013.

OLRIK, Axel. Epic laws of folk narrative. In: DUNDES, Alan (ed): **The study of folklore**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1965. p. 129-141.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, jun. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 19 fev. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm >. Acesso em: 19 fev. 2013.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística: objetos teóricos**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.v.1, p. 11-24.

PIATTO, Vânia B.; MANIGLIA, José V. Avaliação da audição em crianças de 3 a 6 anos em creches e pré-escolas municipais. **Jornal de Pediatria**. Porto Alegre, v.77, n. 2, mai.-abr., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572001000200013 >. Acesso em: 4 jun. 2014.

PEAR STORY. Diretor: Wallace Chafe. Narração: Loreida Guity. [1975]. Vídeo, (5,56 min), color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1IQCEqr8ZOI>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

POKER, Rosimar Bertolini. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. São Paulo: UNESP. (Apostila do curso de Libras a distância. Módulo II). Disponível em:<www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2011.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RÁDIO ARAGUAIA. Assessoria de Imprensa. Dedicção e solidariedade. 2011. Disponível em: < http://www.araguaiabrusque.com.br/noticias_ver.asp?noticia_id=6770 >. Acesso em: 21, jul. 2014.

RYAN, Stephen. **Let's tell an ASL story**. In: GALLAUDET UNIVERSITY COLLEGE FOR CONTINUING EDUCATION. April, 22-25, 1993. Washington, DC. **Conference Proceeding**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1993. p.145-150.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2004.

SCHÜTZ, Ricardo. **Language acquisition – language learning: assimilação natural - estudo formal**. 8 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Acesso em: 25 abr.2013.

SCHÜTZ, Ricardo. Stephen Krashen's theory of second language acquisition: assimilação natural; o construtivismo comunicativo no ensino de línguas. **Last revision**. 2 Jul., 2007. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2012.

STOKOE, William C. **The origin of the language**. In: COBLEY, Paul (ed). *The routledge companion to semiotics and linguistics*. London: Taylor&Francis, 2001.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

STUMPF, Marianne. A família da criança surda e sua relação com a língua de sinais. In: FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS – FENEIS. Biblioteca virtual.

Artigos. Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.feneis.org.br/page/artigos_detalhe.asp?categ=0&cod=75>. Acesso em: 21 jul. 2014.

SUTTON-SPENCE, Rachel; NAPOLI, Donna Jo. Anthropomorphism in sign languages: a look at poetry and storytelling with a focus on british sign language. **Sign Language Studies**, Washington: Gallaudet University Press, v.10, n.4, p.442-475, Summer 2010.

TAUB, Sarah et al. **Gesture and ASL L2 acquisition**. In: THEORETICAL ISSUES IN SIGN LANGUAGE RESEARCH CONFERENCE, 9. Florianópolis, Brazil, Dec., 2006. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2008. p.639-651. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/ebooks/catalogo/44.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ZILLES, Ana M. S; KERN, Jeferson R. Concepções de professores sobre contar histórias na escola. **Revista Ecos**, Carceres, MT, v.13, n.2, jul.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v13/11_Pag_Revista_Ecos_V-13_N-02_A-2012>. Acesso em: 11 fev. 2014.